

## 問題と目的

### 学校支援ボランティアと教育サポーターの活用

近年普通学級で課題のある児童を支えるといった目的や登下校中の児童を見守ったりするなどして、地域住民が小中学校に積極的に参入し、学校支援という形で児童生徒を支えていこうとする取り組みを行う学校支援ボランティア及び教育サポーター制度が活用されている。学校支援ボランティアは1999年に「教育改革プログラムについて」の中で、教育サポーターは2008年に地域住民を対象としたものとして登場し、どちらも地域で児童を支えていく取り組みとして導入が進められている。この2つの活動内容は概ね同じで、学習指導、朝の読書の時間の補助、部活動の指導や補助、放課後や夏休み等における子供の活動への指導や補助、登下校における安全指導などが挙げられている。学校支援ボランティアについて、文部科学省(2015)の調査では、学校支援地域本部における活動の実施校の割合について、授業補助が72%、放課後学習支援が31%(複数回答可)行われており、更に学習支援活動以外の活動(部活動など)を行っている学校もある。またその効果について学校に対して質問紙を配布したところ、保護者や地域の人が参加してくれているかについて、小学校では2009年は73.0%であったのが2014年は82.6%に増加し、学校の水準の向上に効果があったかについても2014年では9割以上が「そう思う」又は「どちらかといえば、そう思う」と回答していることが明らかになっている。教育サポーターについても、文部科学省(2008)による類似事例についての調査では、活用面で課題は見られるものの、「地域の人材を発掘し、把握することが出来た」、「高齢者の生きがいづくりや居場所づくりにつながった」と様々な効果があったことが明らかになっており、更に学校において授業や講座等において教育サポーターのような外部人材の協力を必要としていることを明らかにしている。

このような制度が活用されるなか、地域住民だけでなく、大学が小学校のクラスに参入して児童を支える学級支援という形で近隣の小中学校に参入し、実習と地域支援も兼ねて学生を小中学校に派遣する例も増えている。

### 学生が行う学級支援

大学が地域の小中学校と連携を取って学級支援を行っている例として、大分大学教育福祉科学部、目白大学心理学科等が挙げられる。これらの活動は、受け入れる学校側にとっては授業について行けない児童生徒の支援をしてくれる、大学側としては地域支援として、実習としての学びの場として機能するという点で受け入れる学校側、大学側双方にいい影響があると思われる。また、これに付随する形で研究も多く進められており、杉本(2013)によれば、地域住民による支援は登下校の安全な指導を行うといった「環境サポーター」が多い一方、学生による支援は教師の指導を手助けするといった「学習アシスタント」が最も多く、学生はより近い距離で児童生徒の支援を行っており、より児童の特性やそれに基づいた児童への配慮を行う立場にあると言われている。

また、筆者の所属する大学においても、2005年から学級支援と臨床心理士の実習を兼ねて学級支援が始まっており、また、2017年の公認心理師法施行に伴い、学級支援を公認心理師資格取得に必要な実習として行っている。以下では学級支援に学生が参入した研究について概観してみることにする。

### **学生が学級支援を行うことに関する研究**

学級支援に参入した学生を対象とした研究は大きく2つに分類され、教育実習生が参入する例、心理実習生が参入する例といった所属している学部学科の違いによる研究、学級全体を支援する例、学級の中で個人を支援する例といった支援対象の違いによる研究がある。

まず、教育実習生が参入する研究の1つとして、大分大学の「まなびんぐサポート」が挙げられ、松本ら(2009)は実際に活動した学生の記録から得られた現状と課題について、森下ら(2010)は学習との関連性についてまとめている。

「まなびんぐサポート」は、2004年から市及び市の教育委員会と連携し、学校現場における教育活動を援助するサポーターとして派遣している事業である。学生は学校現場からの支援要請にこたえる形で地域の小中学校へ学生を派遣し、授業補助や個々の子どもの学習を支援している。実践内容としては、学校現場からの支援要請に応える形で活動が展開されており、学生は「学習アシスタント」という形で一定の役割を与えられて学校現場に参加し、学生は自らの学びを自覚できるように毎回活動で疑問に思ったこと、感じたこと、課題などを振り返った記録をつけ、教授に提出している。本事業は教育実習で行うような教科指導の立案と実施や指導計画の立案・実施というよりも、児童1人1人に寄り添った学習支援や心理的な援助を行うことを重視し、松本ら(2009)は学生たちがこの事業に参加することで、児童にあったコミュニケーションの取り方や児童一人ひとりと関わる中で起こる困難な事態をどのように処理するか、児童の側の視点に立った物の見方、考え方の重要性についても学ぶことができると推察している。また、記録を毎回つけ、教授から指導を受けることで、学生自らが省察し、活動に取り組むことを促している。結果として、子ども一人ひとりの立場に立って考える力、個々の子どもに応じた支援を考える力、個別的具体的な問題が起こった際に、それを対処する力などの資質能力が育まれる可能性、授業で学んだことを現場での体験と結びつけることに繋がる可能性、また、記録をつけることで学生に省察を促し、また、学生を指導する教員にとっても専門的知識からの指導を行うためのツールとして機能していることが示唆された。その一方で、活動の記録をつけること自体が学生の負担となり、何回かの活動をまとめて記録したり、その日学級で起こったことや1日の出来事をつけたりするだけになり、自らがどう関与したかについての記述がなされていない記録になっている学生が多数いたことも報告されており、記録をつけることの意味の周知、また記述の仕方について指導することが今後の課題であることが示されている。また、派遣する学校、学級によって抱える課題が様々なため、大学生が身に着ける資質能力に一貫性がないことが課題であるとしている。この事業があくまで授業として設定されていることを踏まえる

と、今後何を目標にするかを考えていく必要性を挙げている。

心理実習生が参入している研究として、杉本(2017)の、目白大学で行われている「メンタルサポート・ボランティア」として活動した学生に対する面接によって明らかにした研究が挙げられる。

この研究で取り上げられている「メンタルサポート・ボランティア」は、大学の近隣の小学校に心理学科の学生を週1回1年間派遣し、各学校の支援ニーズに応じて心理的な援助を行うという事業である。具体的には教室に入り、学習や生活上で特別なニーズを持つ特定の児童生徒への支援や、担任のサポートなどがあげられる。なお、この事業への参加自体は自由意志であるが、学校カウンセリング特講という授業の受講が必須となっている。研究ではボランティアの体験プロセスとシステムの検討を目的にこの事業に参加した学生を対象として半構造化面接を行っている。結果として、活動初期には、担任と関わりを持てなかったり、児童との間で対応に苦慮したりするなどしてネガティブな体験をすることが多く、特に担任との関係でネガティブな体験をすることが多く、教員との関係に留意する必要性をあげている。また、小学校では活動に関わる知識やスキルの提供も重要であると考えられている。また、ボランティアをする学生自身について、1年間の中でポジティブな体験やネガティブな体験を様々に経験し、それら全てを踏まえた上で自身の変化についてはポジティブに受け止めているとしたことを明らかにしている。これらのプロセスを明らかにした上で、筆者は大学側が提供できるサポートと受け入れる学校側ができるサポートの2つがあるとし、大学側が提供できるサポートとして、教職員への話しかけ方や電話対応などのロールプレイを大学の授業で実施すること、活動に対するフィードバックをすることをあげ、受け入れる学校側が提供できるサポートとして管理職と教職員との間でボランティアについて認識を共有しておくこと、教職員と学生との間で情報交換する場を設定すること、教職員から学生へ肯定的なフィードバックをすることを挙げている。また、割澤(2015)は心理職の発達・熟練に焦点をあて、小学校でのボランティア活動に取り組んだ大学生らが情報共有のために自発的に活用していた掲示板上の記録から学生が自身の活動を振り返り、記述する際の立ち位置がどのように変化しているのか明らかにした研究で、学生らが子どもの言動とそれに対する自身の実感に関するエピソード毎の記述を特徴とした「当事者ポジション」、エピソードに留まらず、観察者のような視点から振り返り、子どもとの関わり方を吟味するような記述が増える「観察者ポジション」、自身と子どもとの間で生じる相互作用を1つのまとまりとして捉え、双方向的な関わり方を選択するような記述が増える「客観的ポジション」、相互作用だけでなく、俯瞰的な視点からより多様で複雑な相互作用を1つのまとまりとして捉えている点に特徴のある「俯瞰的ポジション」の4段階あることを明らかにしており、また、それぞれの段階に移行する条件として“子どもの言動の理由を推測する視点”や“その場の状況に即した関わり方やバランスのとり方を吟味する”などの条件があることが示されている。また、得られた結果から、“専門的な教育・訓練の枠組みの外の実践活動を通して得られる体験”に意義があることを提示

した一方、学生の個性や発達・熟練の程度にバラつきがあることを意味するとし、学生の活動を支えるには、各学生の個性や発達・熟練の程度に応じたサポートが必要であるといえるとしている。他にも、竹内ら(2017)は徳島市で行われている学習支援ボランティア事業に参加している心理学履修学生と教職課程履修学生との間でニーズの違いがあるのかについて焦点を当てた研究をしており、その中で、学習支援ボランティアを始めた動機として心理学履修学生は「臨床心理士になるため」「スクールカウンセラーになるため」「子どもへの関心」と回答する学生が多く、また子どもの発達への関心から、一方教職課程履修学生は「教員採用試験のため」「学校への関心」と回答する学生が多く、教員学校への関心から始めていることが明らかになっている。また、心理学履修学生は、担当しているクラスの気になっている児童・生徒への対応として「ノートや教科書を開く」、「本読みの時には本を出して指でなぞる」など学生が直接児童・生徒に支援する姿が多いこと、教師について感じたこととして「目立っている子どもの対応」といった先生と子どもの両方を見るという立場から活動を行っていることなどから、心理学履修学生は児童・生徒と教師の関係を三者関係で見ていることが多く、その中でどのように行動するのがよいのかを模索しているような状況が見受けられ、さらに発達障がいへの知見が得られていた。その一方で、教職課程履修学生は、担当しているクラスの気になっている児童・生徒への対応について「先生の指示に基づいた支援」が多いこと、教師について感じたことについて「ゆとりがある」と答える学生が多く、教師の仕事内容を冷静に捉えていたり、教師の立場に自分を置いて学級経営や児童・生徒への声の掛け方、関わり方の知見を得ているということが明らかになった。また、心理学履修学生は活動を通じて得たものとして「自分の成長」、「ボランティアの立場の難しさ」を上げており、学習支援ボランティア活動を通して自らの成長や先生と児童・生徒の板挟みになっているボランティアの立場の難しさを感じているのではないかとしていた。

上記は実習する学生の所属による研究の違いを述べたが、対象をどこに置くかによる研究もなされている。学級全体を支援対象としている研究として、町田(2010)の研究があげられる。本研究では、学級という集団に焦点を当てて、その集団に対してその機能を強化するような働きかけをするというモデルで支援を考え、筆者が実際に参入した記録から明らかにしようとしている。結果として、学級は授業や教室移動といった流れの中で全体がその流れにのることで成立していることがわかり、このような中で支援者は児童を全体の流れにのるように支援することが求められているということや、支援者が介入したり観察した児童の様子を伝えることで先生が児童の事情を理解し、褒めるなどのポジティブなフィードバックを行うことで児童側からも先生を頼るなどの好循環が生まれることを明らかにしている。また、これらを受けて個人への介入について、先生の支援方針を把握するなどして担任との間で信頼関係を築き、学級の事情を配慮することが必要であるとし、支援者は、個別支援以外の支援者の役割についても初めから認識しておくべきと結論づけている。

一方で児童個人を対象とした研究もいくつかある。瀬底(2009)は、発達障害のある児童との個別支援を通じ、彼らの内面の世界を見つめながら添えることが出来る、重要な他者との関係性を通じて相互理解が深まり、対人トラブル軽減や対人関係における自分の行動の客観的感受性を育てることが可能になっていくのではないかと述べ、浦崎(2006)は、支援者は何をさせる、何をするという行動スキルだけに目を向けるのではなく、彼らの支援の基本として脅かされない学校生活を支え、見守る姿勢が重要であると述べ、瀬底(2009)同様、現実的な適応スキルだけの支援ではなく、重要な他者との関係性の形成に基づいてファンタジーの世界に触れ、内的世界を支えることで発達障がいのある児童の現実の社会適応を支援することが重要であると述べている。

以上から、学級支援は児童を授業に乘せるように求められており、その中で学生は様々によりよい体験をしたり、苦い思いをする経験をしながらも、参入する学生にとってコミュニケーション能力や対応力を養ったり、学校で学んだことを実践で活かす場所として機能していることが明らかになっていると同時に、先生の指導方針を把握する必要性や個々の児童の学校生活を支えていく必要性があるなど、実習生といえど1人の教育者として求められている側面があるといえる。

その一方で、神澤ら(2008)は、教職員に行った調査で、教職員のうち74%が学生サポーターの活用を必要とした一方、「学生サポーターの役割の不明瞭さ」などの理由から不必要であるとの声もあったことを明らかにしている。さらに学生側は「心理面でのサポート」、「不登校児・別室登校児のサポート」、「クラブ活動のサポート」を希望していたことを明らかにしていることから、教職員と参入する学生との間でサポーターと言うものがどういうものなのかの共有が十分になされていないといえる。また、学級支援を行なう困難さについて触れているものとして井田(2014)の研究があげられ、その中でサポーターの抱える困難さは、『何をしていいのかわからない』感じ、支援が『うまくいかない』感じ、【担任とのうまくいかなさ】、工夫をして支援をしても【思うようにいかない】という4点があり、サポーターの抱える困難さを軽減するために、子どもを理解すること、担任の考えと子どもの気持ちのバランスをとることの2点が必要であることを明らかにし、その中で、【心理の枠組み】の導入、【観察】、【気持ちを抱える】支援、【周囲との関係】を考える支援、【担任との関わり】を深めるという5つの支援を行うことを提案している。また、武田ら(2011)は、学級サポーター(論文中は特別支援教育支援員)へのアンケート調査の中で「支援への自信喪失」「暴言等に対する精神的ダメージ」といった【苦悩】が生じていることを明らかにし、支援員のメンタルヘルスに十分配慮していく必要性があるとしている。以上から、支援者は様々な困難さを抱えており、またそれによってサポーターのメンタルヘルスが脅かされてしまう可能性があることが示されている。

このように、学級支援を行う支援者の役割は不明瞭であり、さらに支援することに困難さを感じて支援者のメンタルヘルスが脅かされる可能性があることも示唆されている。

### 学級支援における支援者の役割とは？

以上の研究から、学級支援は授業などの流れに乗るように児童を支援することを求められており、学生は学級支援を行うことで、相手の立場に立って物事を考えたり、生じた問題に対してどのように対処すればいいのかについて考えることができるようになるというメリットがある。その中でも特に心理学を学んでいる学生が実習に入る場合は、教師や児童など三者関係の中で支援を考え、児童の発達について理解することができたり、また支援そのものの難しさについても自覚して自身の成長を実感することができたりするというメリットがある。その一方、役割の不明瞭さという点で不必要であるという論もあり、また、支援することの難しさから支援者自身のメンタルヘルスを脅かされてしまう可能性があるとしており、一部では支援する側の人の個性や発達から捉え直す必要があると指摘されている。

上記のように様々な知見が得られていることも事実であるが、支援される側の研究は上記に挙げたような個人を対象とした研究もあるものの、支援をする側を対象とした研究において支援者個人を事例として取り上げた研究は少なく、また、支援される側の児童が個々によって性格が異なることを考えても、支援者が関わっていく流れについてを、また、個々の児童との関わりについてを支援者個人を取り上げてその変化を体験的に捉えることは、学生を派遣する大学側、学生を受け入れる学校側双方にとって学生をどのように支えていけばいいのかを考えていく1つのきっかけになると思われる。

そこで本研究では以下の目的を掲げ、研究していくこととする。

#### 目的

1. 学生が児童を授業に乘せるように学級支援を行う上で、どのような体験をしながら支援者としての役割を獲得していくのか。
2. 学級支援において、支援者が児童への支援をしているときに困難さをどのように体験し、またその背景に何があるのか。

また、学生が支援者としての役割を獲得する過程及び困難さを体験することについて、Erikson(1959 西平・中島訳 2011)の心理社会的発達理論の観点から考察をしていくこととする。心理社会的発達理論について以下に述べる。

#### エリクソンの心理社会的発達理論

心理社会発達理論とは、E.H.エリクソンが提唱した理論であり、成人期以降をも発達の段階として捉えるライフ・サイクルという概念、また、自我同一性について青年期の課題として取り上げたことがそれまでとは異なる新たな概念として取り入れられた発達理論である。エリクソンはこの理論の中で乗り越えるべき発達課題は8段階あるとし、それぞれの心理的葛藤という観点から危機と対になる形で表しており、第一段階から基本的信頼対基本的不信、自律性対恥・疑惑、積極性対罪悪感、勤勉性対劣等感、同一性対同一性拡散、親密性対孤立、生殖性対停滞、完全性対絶望と嫌悪としている。本研究においては実習を行う大学生は同一性対同一性拡散、また小学低学年児に支援を行っているが、小学低学年児は勤勉性対劣等感である。以下にこの2つについて簡単に述べておく。

同一性対同一性拡散は、エリクソンの発達理論における重要な概念の 1 つで、青年期における発達課題としてエリクソンは、同一性の形成それ自体は青年期だけに限らず、個人や社会にとって、無意識的に生涯続いていく発達過程であるとした。また、自尊感情が集団や社会の中で明確な位置づけを持った自我に発達しつつあるという感覚を持つことを自我アイデンティティと呼び、その自我アイデンティティという形で行われようとしているこの統合は、児童期に得たそれぞれの同一化の総和以上のものとしている。この自我アイデンティティの感覚は、＜自分自身の斉一性・連続性(心理学的な意味における自我)を維持する能力＞が＜その人がもつ意味の斉一性と連続性＞と調和するという確信から発生するとしている。つまり、自分が自分であるという感覚が、時間的にも空間的な意味でも自分も他者も認めてくれるということであると考えられる。この自我同一性については現在でも研究がなされており、中谷ら(2011)は神経症症状を呈する可能性の観点から大学生に対して質問紙調査を行った結果、現代青年についても、「自己斉一性・連続性」すなわち自分が自分であるという一貫性の感覚が少ないほど、また、「心理社会的同一性」すなわち自分が理解している社会の中に適応的に自分を結びつけることが難しいほど、神経症症状を呈しやすい可能性があることが示唆され、青年期特有の自我同一性危機が生じていることが明らかになっている。

参入する学級の児童の発達段階は、勤勉性対劣等感である。勤勉性について、エリクソンは役に立っている感覚、物事を作ることができる、上手に作ることができるという感覚のことを指しており、この感覚を持つことができないと、どんなに楽しいようなことでも、子どもはすぐにそれを奪われてしまったかのようにふるまうとしている。それまで家庭の中で重要な他者との二者関係の中で学んできたが、小学校に入学すると、教師という親とは別の重要な他者が登場する。また、別の家庭の同年齢の児童も多数おり、家庭とは違った環境の中で自分のあり方や、他者への関わり方などを自覚する機会が多くなるといえる。特に筆者が参入した小学 1 年生は集団社会への初参加の時期で、これを人生への旅立ちであるとしている(永井・青木・平野, 2012)。この時期の発達の危機は、この小学校以前の課題を解決できているかどうかに関わってくる場合もあるとしている。本研究における学生が支援者としての役割を獲得する過程と青年期が自らの自我同一性を獲得するという点は類似しており、また、学生は同一性獲得の時期であることや、支援される児童にも発達の課題があることは上記から明らかであり、心理社会的発達理論から述べることで支援者の体験過程が何を意味しているのか、その深い背景要因を明らかにできる可能性があるという点で意義があるといえる。

## 方法

本研究は、探索的な仮説モデルの生成を目的に、質的研究法を採用した。

### 筆者の属性と実習の概要

筆者は A 市の大学の心理学分野に所属する 20 代の男子大学生である。それまで実習に参加したことはなく、本研究における実習が初めてであり、学習支援に関するボランティアなども行ったことはない。それまでの研究において、対象については大学生という以外に経歴など明らかになっているものはないが、学級支援を行う大学生として本研究において筆者を取り上げることに問題がないと判断した。また、それまでの成育歴の中で発達の遅れについての指摘はなく、精神障害等の既往歴もないことから、心理社会的発達理論を取り上げることに問題ないと判断した。

筆者は X 年 4 月に実習担当の教授から指導を受け、参入する小学校に挨拶をし、説明を受け、実習開始となる。なお、A 市では「学級担任の指導を支援、特別な支援を必要とする児童・生徒のいる学級のサポートをすることが目的」としており、また、「学習のこと、友達のことなど、子どもたちの抱える悩みを共に考え、寄り添いながら心の支えになる相談相手になることも目的」としており、通常学級の中で特別の配慮をしている児童・生徒への支援を行うことを主な目的としている。さらに、筆者が実習として参入していた小学校は 2005 年に学級支援と臨床心理士の臨床実習を兼ねて学級支援が始まり、始めは発達障がいを持つ児童が在籍するクラスに参入したことをきっかけにして始まった。現在でも A 市の目的と合わせて、参入する学生は学生サポーターという名称で発達障がいという枠に限らない形で学級支援が続いており、大学と小学校で十分なラポールが形成されていると考えられていることから、十分な信頼性のあるデータを取得できると考えられる。

頻度は週 1 回で、X 年 6 月までは支援するクラス(以下ホームクラスとする)を決めるために様々なクラスに参入し、6 月頃にホームクラスを決定し、以降ホームクラスで実習を行う。なお、ホームクラスは筆者の希望により第 1 学年に決定しており、参入したクラス・担任の特徴は以下のである。1 日の行程は以下の通りである。朝は 1 時間目が始まるまでに小学校に行き、職員室に配置されている学生サポーターと担任とのやり取りを行うためのノート(以下サポートノートとする)を見て、もし別日に同じクラスで支援している支援者がいればその時の記録を見たり、担任からコメントが返されたりしていればそれを見てからホームクラスに入る。ホームクラスに入ってから児童・担任とともに教室におり、給食や中休みも含めて 1 日を過ごす。その間支援者は教室内を動き回りながら授業について行けない児童や集団活動に遅れを取る児童のフォローなどを行う。児童が帰った後、職員室に戻り、サポートノートにその日気になった児童と、その児童に対してどのように支援したか、どのような点が気になったかなどを記入し、終了する。その後、実習記録としてフィールドノートを作成し、実習担当の教授に提出する。フィールドノートについては以下に詳述する。

また、実習に関連する授業が週 1 回行われており、実習と併せて受講する形を取ってい



る。実習を含めこれを1年間行った。

表1. 学生サポーターの1日の支援の様子。

~8:40	登校・サポートノートを見る
8:40~	ホームクラスに参入
授業終了後(概ね 13:15 頃)	児童の見送り・サポートノート記入
サポートノート記入後	帰宅

表2. 参入したクラス・担任の特徴。

参入したクラス ・担任の特徴	前年に高学年を受け持たれていた先生。 先生から注意をするというよりも児童同士で気付かせ、注意させるような雰囲気。児童同士の仲が良い印象。
-------------------	---

## 分析の対象

X.Y.Z(\*) (時限) ㊞  
ホームクラス ㊞  
筆者の名前 ㊞

第\*回実習報告書 ㊞

<天気> <気温> ㊞  
<欠席状況> ㊞  
<時間割> ㊞

1. \*\*\* ㊞
2. \*\*\* ㊞
3. \*\*\* ㊞
4. \*\*\* ㊞

<支援対象児> ㊞

\*:運動会の練習中、先生の言うことをまったく聞いていない。<言われた通りに並ぼう>と声をかけるが走り続ける。その後、先生に別の場所に連れて行かれ、説教されると幾分か良くなり、その後は先生のいうことを聞くようになる。しかし、再び走り出してしまい、Supが追いかけて元の場所に戻そうとしている。その後自分からもどに戻る事ができている。叱られるとしばらくは静かになる。また、叱られている間に表情の変化がないことなど、ふざけることによって先生が相手してくれることを求めているということではないことから、自身が幼稚園児であるという自覚があるわけではないということがうかがえた。まだ、小学校という環境に慣れていないのではと見受けられたので、今後も様子を見守っていきたい。㊞

\*:2 時間目の片づけの際、行動が少し遅い。先生の指示は理解していたように見受けられたので遠くから見守るだけにする。その後の授業において、行動が遅いという点以外で気になることはなかったが、近隣の\*君、\*君から執拗に注意を受けているなど、自分から行動を改善できない様子があった。先生から話を聞く機会がなかったこと、また、クラスに入っ

図1. 作成されたフィールドノート。

A市にある小学校にX年4月からX+1年3月までの約1年間、学生サポーターとして参入したうち、ホームクラスが決まった6月以降の記録全30回分のフィールドノーツを対象とする。なお、本研究は学生個人のクラス内での体験過程を重視するため、1事例、すなわち筆者が参入した際の事例のみとした。フィールドノーツは図1の通りで、構成としては、日時、時間割といった基本情報と、その日に関わった児童についてどのように関わったかを、

どの児童と関わったか分からないように暗号化し記入している。その他にクラス全体の様子や先生との関わりなど、気になったことがあれば記入している。

### 分析方法

学生の体験過程を客観的に見ることを目的として、木下(2007)が考案した M-GTA(修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ)の方法を参考にして分析し、得られた結果と、その時に筆者がどのような体験をしていたのか、実際の記録を基にして論じていく。M-GTA とはグレーザーとストラウスが考案した GTA(グラウンデッド・セオリー・アプローチ)をよりデータに基づいた分析を行えるように、また、分析方法を簡略に修正したものである。GTA はインタビューなどによって得られた言語化されたデータから概念を作っていく、作成された概念同士の関係性を説明していくものとして質的研究の代表的な分析方法の 1 つとしてよく用いられ、これまでにストラウス・コービン版が作られるなどの変遷がなされていた。しかし、従来の GTA では概念が作られるとデータと解離してしまうなどの欠点が生じていたが、木下(2007)はそれをよりデータに基づいて分析できるように修正している。M-GTA は特にヒューマンサービスの領域に適しており、対人との相互作用の中でのプロセスを重視する。また、1 事例からでも適用可能であることから本研究でもこれを採用した。しかし、M-GTA 並びに GTA は本来理論的飽和化を目的に行われるものであり、新たな概念が生み出されなくなるまで分析を繰り返していくが、今回は 1 事例のみのため理論的飽和化を目指すことは不可能である。そこで、本研究ではあくまでも 1 年間という流れの中で筆者が役割を獲得していくまでのプロセスを描くに留めることとする。しかし、本研究においては事例を基に分析を行っていくうえで、分析テーマ、分析対象者を決定し、生データから直接概念を生成していく M-GTA の分析方法を参考にすることは、1 年間という流れの中で目標や目的がぶれることなく筆者の関わりを整理することが出来る点でもその利点を生かすことが出来るという点で有用であるといえる。

### 概念の生成

本研究における分析テーマについて、支援者は児童を“授業に乗せる”ために支援を行っていると考え、「学生が注目した児童と関わり、授業に乗せていくまでの試行錯誤」としていたが、「学生が支援が必要だと感じた児童に対する児童への関わり」に変更し、分析対象者は「通常学級に在籍する児童と個別的に関わる学生サポーター」とした。

概念の生成の仕方は、表 3 のシートのような 1 枚の概念シートに書き写していく形で作成していく。対象となるフィールドノーツから以上の分析テーマに則って、支援者から児童への働きかけ方を中心に記述されているものを抜粋し、類似しているもの同士をまとめてシートの 3 段目に記入していく。これを全てのフィールドノーツについて行い、まとまった記述から定義をシートの 2 段目に記述し、最後にシートの 1 段目にその定義を一言で表せるような形で概念名を付ける。また、生成された概念から何がいえるのか、言及すべき課題や問題点があるかなど、気になった点についてはシートの 4 段目に記入をそれぞれの概念シートについて記入していく。こうして得られた概念から、類似していると思われる概念がある場合にはそれを 1 つとしてカテゴリーを生成する。得られた概念、カテゴリーから関連があると考えられる概念、カテゴリー同士を矢印で表すなど最終的に 1 年間の中で支援者が児童に対してどのような関わりをしており、変化していくのかを図にしていける。また、得られた図を基にして、フィールドノーツ、概念シートとを比較しながら結果をまとめ、まとめられた結果を心理社会的発達理論の観点から考察を深めていく。

表 3. 概念シート。

担任による指導優先
担任による指導を優先するため、Sup から児童への支援を離れる。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・立ち歩いたり、先生のいうことを聞かなかったりなど多々問題があったが、遠くから観察し、先生の手にゆだねることにし、他の子を見るようにした。</li> <li>・先生の指導も考慮して泣き続けている間は放っておき、ひらがなをやり始めてから遠くから見て、ついていけているかを観察したり、少し声を掛けたりしながら見ていた。</li> <li>・牛乳を 3 分の 2 ほどこぼしてしまい、床などティッシュペーパーで拭いていた。手伝おうとしたが、先生から『自分でやるんだよ。』と * 君に声をかけていたので近くで見守っていた。</li> <li>・その後先生に見せにいったらしく、新しい紙をもらっていた。先生に手直ししてもらっていたようであったので特に声を掛けられず、声をかけることもしなかった。</li> <li>・その後特に話掛けず、普段どおり先生に急かされながら準備をし、最後に教室を出て行った。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・先生から児童への注意という形で間接的に Sup への動き方の指示が入ることもある。</li> <li>・不適応行動を起こす児童に対し、Sup の注意は入らないが先生の注意が入る児童には、その児童の対応を先生に委ね、別の児童を見ようとしていた。</li> </ul> <p>→Sup には手に負えないと諦めている？逃げている？先生との暗黙の連携プレイを取ろうとしている？(*との関連性あり。)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・先生の指示に従えているのかどうか、直接関わりはしないが確認している。</li> </ul> <p>→先生の指示に従えなかったときに支援できるように準備している。</p>

## 倫理的配慮

本研究は実習と兼ねて行われたものであり、支援の中で得られたデータの研究利用に関する同意を先方の小学校の学校長に得ている。また、2016年度の首都大学東京研究倫理委員会を通し、承認されている。

## 結果

M-GTAの方法に則って分析を行った結果、25の概念と7つのカテゴリーが得られた。尚、『』は概念を表すが、記録においては先生の発話も『』と表記している。[]は小カテゴリー、{}は中カテゴリー、【】は大カテゴリー、《》はその時点で獲得した役割、<>はSupの発話、「」は児童の発話とする。また、学級支援を行っている筆者を学生と表記し、記録に登場するSupは筆者(学生)を指す。

まず生成された概念やカテゴリーから1年間(#1~#30)の流れの中で何が起きているのかを述べた後、学期ごと(3学期制)に見ていくこととする。

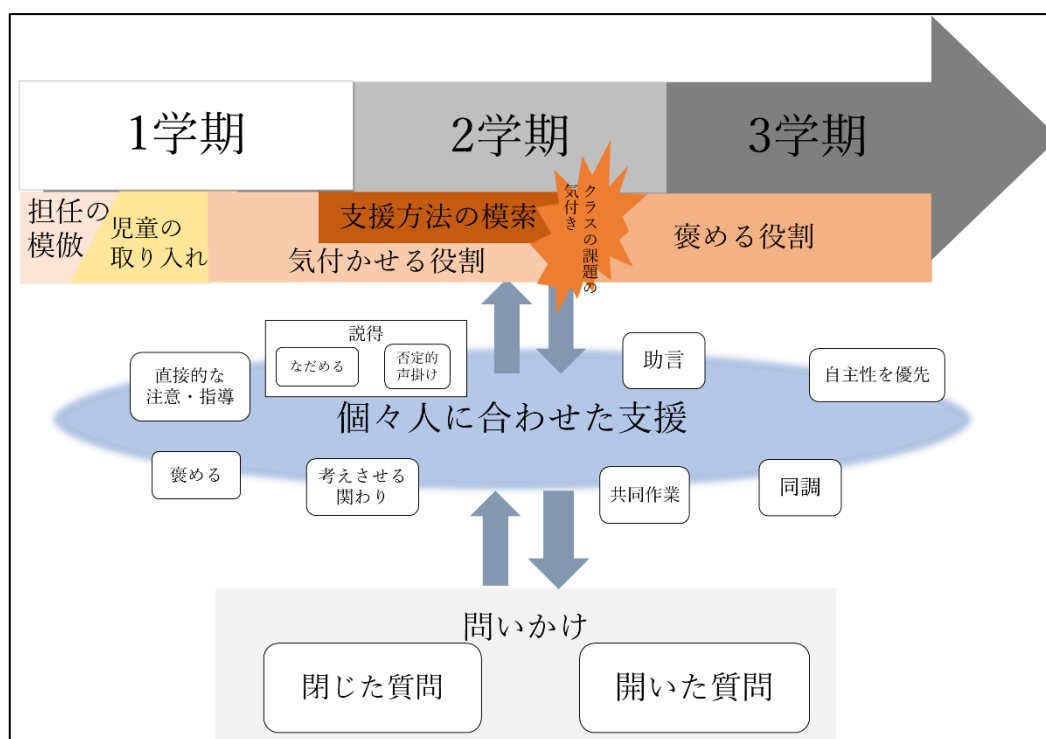


図 2. 学生の1年間の体験過程

学生はクラスに入ったばかりで児童の様子が分からず手探りな状態である。学生は担任の指導を観察し、担任が注意をする児童への支援が中心となる。担任の指示に従わない児童に対し、担任の指示を聞くように<今先生話しているから聞こう。>と言った『直接的な注意・指導』を行うなどして【担任を模倣】しながら他児を観察し、児童の様子を把握してい

く。その中で課題の取り組みが難しい児童に、課題を行わせようとして<上手に描けてるじゃん。大丈夫だよ。>と言った『褒める関わり』や『助言を与える関わり』を経て、『気づきを与える声掛け』や、『観察・見守り』を通じて[自主性への促し]をしていき、学生は児童に対して授業で何をしなければいけないのか、今自身でやらなければいけないことは何なのかといったことを≪“気付かせる”役割≫を担おうとすると同時に、それまで学生は担任に近い視点での関わりが多かったが、徐々に児童の様子を掴もうと学生から<算数苦手なの？>と『閉じた質問による関わり』や拗ねたりいじけたりしている児童に対して<何が作りたいの？>といった『開いた質問による関わり』を行うなど{問いかけ}を行って、【児童の視点の取り入れ】をしようとする。この問いかけを基礎として得た児童の要求に対して『否定的な声かけ』、『なだめる関わり』を行って[説得]を試みたり、他児と喧嘩をして泣いている児童に<それは嫌だったね。>といった[対象児の話への同調]を行うなどして{個々人に合わせた支援}を行っていき、【支援方法の模索】を行っていく。その中で児童と担任とのやり取りなどから、学生は“いつも怒られているばかりで改善しない児童がいるが、その児童に対して褒める関わりをしたらどうなるのか？”とクラス内や個々の児童に生じている課題に気づき、学生は自身の気づきから得た問題意識を持って再び『褒める関わり』を行っていく。『褒める関わり』においてもそれまで<これ描けてるから大丈夫だよ。>と授業に乗せることを目的としていたものから<できたじゃん！良かったね。>と児童が出来ているところを肯定し、“認める”声かけに変化し、児童だけでなく、学生自身も自信を持ち、≪“褒める”役割≫という学生の支援方法を確立していく。

以降から、学期ごとに概念やカテゴリーの移り変わりを見ていき、その時筆者がどのような体験をしていたのか、記録を見ながら深めていくこととする。なお、各カテゴリーの表記は上記の通りで、さらに記録を用いる際は“”で表すことにする。また、記録を取り上げる際には個人情報等に配慮して内容を損なわない程度に修正を加えている。

## 1 学期(#1～#9)

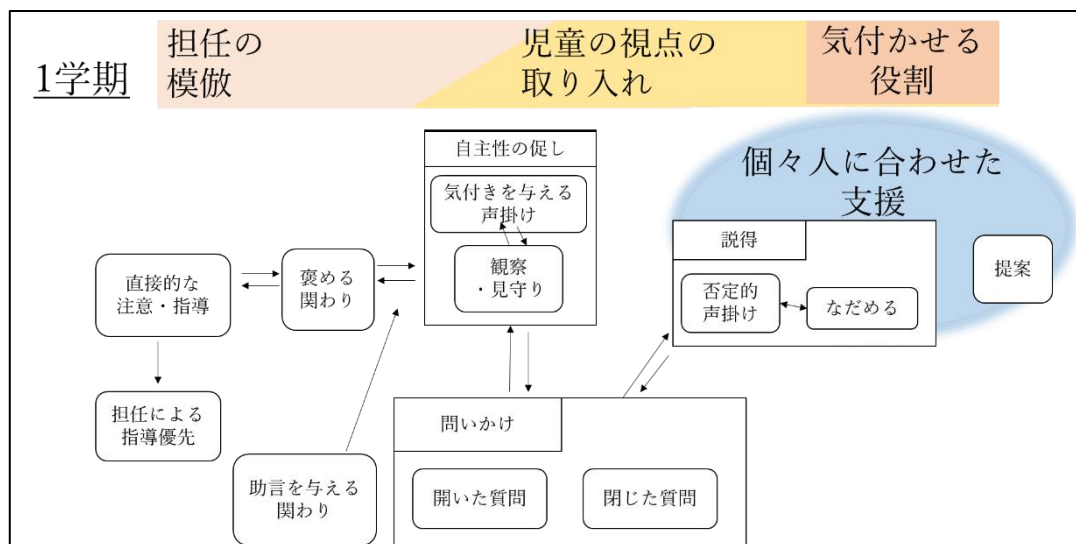


図 3. 1 学期の学生の支援経過

表 4. 『直接的な注意・指導』（1 学期）

直接的な注意・指導
<p>集団や先生の指示から外れた行動をする児童に対して集団に入るように、先生の指示を聞くように学生から直接的に指導をする。</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・運動会の練習中、先生が前で話しているにも関わらず、体育館内を走り回り、まったくいうことを聞いていない。＜今先生が話しているから、言われた通りに並ぼう＞と声をかけると、「うせえ」と一言言い、走り続ける。</li> <li>・先生が『出席番号順に並ぶよ。』といっても並ぶ様子がない。…列から外れた2人に声をかけ、＜ほら、行くよ。＞と促し、連れて行く。保健室前で待つように指示されても、そばの手すりにぶら下がり遊んでいる。＜ちゃんと並ぶんだよ。＞と声をかけてもあまりいうことを聞かない。</li> <li>・手が汚れているのを休み時間中に洗いに行かなかった為に、休み時間が終わってから手を洗いに行こうとする。最初は＜先生がお話しているからとりあえず教室戻ろうか。＞と声をかけていたが、中々言うことを聞かない</li> <li>・国語でひらがなの練習の間、後ろの子と喋っている。近寄って＜ひらがなの練習の時間だよ。＞と言うと、「かけないー全然書けない。」といって書こうとしない。</li> <li>・授業中に筆箱をいじっていたり、手遊びをしたりして授業を聞いていないことが多く、先生からも何度か注意を受けていた。＜今は聞く時間だよ？＞と声をかけるとわかっており</li> <li>・「昨日膝けがしちゃったんだ。痛い。痛くて授業受けられないよ。」と何度も Sup を呼ぶことが多かった。＜今先生お話ししてるから、先生のお話聞こう＞と声を掛け、</li> </ul>

表 5.『担任による指導優先』（1学期）

担任による指導優先
担任による指導を優先するため、学生から児童への支援を離れる。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・立ち歩いたり、先生のいうことを聞かなかったりなど多々問題があったが、遠くから観察し、先生の手にゆだねることにし、他の子を見るようにした。</li> <li>・先生の指導も考慮して泣き続けている間は放っておき、ひらがなをやり始めてから遠くから見て、ついていけているかを観察したり、少し声を掛けたりしながら見ていた。</li> </ul>

表 6.『褒める関わり』（1学期）

褒める関わり
児童の成果に褒めることで対応した関わり
<ul style="list-style-type: none"> <li>・全く書けていない訳ではなかったので、書けているものを指さして&lt;これかけてるじゃん！すごいきれいだよー&gt;と言うが、本人は納得がいかない様子である。</li> <li>・かけたものには一つずつ褒めた。&lt;先生と書いたの方が上手いから&gt;となかなか機嫌が直らなかった</li> <li>・&lt;うまくかけているよ&gt;と褒めたり</li> <li>・ひらがなを書いた時に褒めることを心がけて接していたが、褒められていることに少し抵抗を感じているように見えた。</li> </ul>

### 初回から#3までの関わり

1学期はホームクラスが決まってからどんな児童がいるのか、担任はどんな先生なのかが分からず、手探りな状態で始まる。初期の状態、主に初回から#3までは、学生は『直接的な注意・指導』『担任による指導優先』『褒める関わり』を行っている。『直接的な注意・指導』においては、<今先生が話しているから、言われた通りに並ぼう>、<先生がお話しているからとりあえず教室戻ろうか。>と声を掛けたり、『担任による指導優先』においては、“先生のいうことを聞かなかったりなど多々問題があったが、遠くから観察し、先生の手にゆだねる”と言った、先生の指導から外れていたたり、先生の指示通り動けない児童に対して声掛けをしていることから、【担任の模倣】をすることで先生の視点から見たときに課題が生じているであろう児童への関わりを行っているといえる。一方で、全体の様子を書いた記録は以下のように記述されている。

#1…児童たちはだいたい学校に慣れている様子であった。先生の指示を聞く、授業中は静かにする、うるさい子がいたら全体に注意する、中休みになったら皆で外に遊びに行く、など、児童自身がクラスの雰囲気をもどのようにしていきたいのかが明確であった。

#2…全体的に騒がしいという印象を受けた。クラスの児童たち同士で「静かにしようよ。」と注意する声がある一方、それでも言う事を聞かず、騒いでいる子がいたり、授業中に喧嘩

になり、泣いたりする子がいた。先生もある程度は児童たちに任せているようで、注意する声があがれば『そうだね。』と促したり、うるさくて指示が通りそうにない時は無理やり黙らせるのではなく、うるさいから静かになるまで待っているなど、児童たちに状況を理解させるように努めているが、自分がうるさいということに気付くのが遅いために静かにできない児童が多い印象を受けた。

記述から、学生はクラス全体を把握しようとするときは児童の動きや雰囲気から学生自身がどのように感じたかを通じて把握しているといえる。また、#2 からは児童たちの動きに対する先生の反応も合わせて把握しようとしているところが見られた。以上から、個別の支援を必要だと感じる児童は先生の視点を取り入れることで判断し、一方でクラス全体は学生がどう感じたかというところから把握している可能性が示唆された。

このように先生の視点を取り入れて支援を行っているが、それに対する児童の反応は“「うるせえ」と一言言い、走り続ける。”と児童を“授業に乗せる”ことが出来ていないといえる記述がある。町田(2010)は支援初期に見られる支援者の介入とその結果として、【期待にこたえようとするがうまくいかない支援】を挙げており、＜支援者の注意・促しが児童に届かない＞とある。また、杉本(2017)は、活動中に解消されることなく継続する《ネガティブな体験》の1つに児童との関わりを挙げており、多動や衝動性など発達に課題を抱えた児童の支援を担当した学生は、うまく対応できない、対応しても改善されない、むしろ悪化してしまうこともある様子を体験することで、《子ども・クラスのネガティブな変化/変化のなさ》を感じ、最終的に《ネガティブな感情》に繋がっているとしている。“「うるせえ」と一言言い、走”っていた児童は、“先生が前で話しているにも関わらず、体育館内を走り回っている”と授業と外れた行動をしていると支援者が判断して介入し、その児童に対し、“うるせえ。”と拒否的なことを言われたことで学生はネガティブな感情を喚起されたのではないかと考えられる。ネガティブな感情かどうかについて、『褒める関わり』を見てみると、“褒められていることに少し抵抗を感じているように見えた”と学生は児童の反応を否定的に受け止めているような記述をしており、学生はこの時期に児童との関わりの中で上手く対応できないなどの理由でネガティブな体験をしていると考えられる。しかし、その点について記述がないため、学生がこの体験をどのように捉えていたかは不明である。

そのような中、#3 で以下の記述のように先生から話を伺うことが出来ており、クラスの課題や児童との関わり方のヒントを得ている。

#3…今回、席替えの話をきっかけに初めて先生から話を聞くことが出来、\*組は特に男子に問題があること、児童とどのように関わっていけば良いかなどを知ることが出来た。また、前回の実習報告書であがっていた\*君についての話も聞け、今後の関わり方に関して参考になることが多かった。



このように先生の視点を取り入れたり、学生自身でクラスを把握しながら、徐々に学生は関わっている児童の課題は何なのかを予測したり、児童の視点を取り入れようとする関わり方へと変化していく。

表 7.『気付きを与える声掛け』（1 学期）

気付きを与える声掛け
困り感を抱える児童に対して児童自身が気付けるような声掛け
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ひとりでやらせようとしても「できないったらできない」と怒り口調になる。</li> <li>・算数の時間で、足し算に戸惑っているようである。＜これ本当にあっているかな？もう一度数えてごらん＞と言って数えさせると、間違っていることに気づく。また、＜これとこれを足すといくつになる？＞と手でプリントに＊さんが書いた数字を示して数えさせると間違いであることに気づく。</li> <li>・隣の子のプリントを見て答えを書き写していたので、今回はやんわりと＜自分で考えてごらん＞というだけにとどめた。</li> <li>・なかなか問題が解けないようで「わからない」と言っていた。＜問題文なんてかいてあるか読んでごらん＞と言って読ませると読む→ので＜そしたらそれを答えればいいんだよ＞と言ったが何をとけばいいか理解しきれていない様子であった。</li> <li>・＜ここあっているかな？もう一度数えてごらん＞というようにアドバイスすることを心掛けて見ていた。</li> <li>・テスト中だったので＜問題文読んでみた？＞と聞いても「わからない」というだけであった。</li> <li>・＊さんは先生の指示を無視して進んでいた。＜先生なんて言ってる？＞と問いかけながら何度か気に掛けていた。→先生の指示には従うようになり、また、自分で書き進めているところを見ると学習面には問題がないように見受けられたが、自分の名前をカタカナまじりで書いており、ひらがなのテストでその字を見ていると、形が崩れていた。</li> </ul>

#### #4 以降の関わり

表 7 の 3 段目の 1 行目，“ひとりでやらせても”という点から、学生はそれまで行っていた『直接的な注意・指導』から、支援が必要な児童に対して児童自身で行わせようとする関わりに変化していることが伺える。具体的には、＜これ本当にあっているかな？もう一度数えてごらん＞，“＜自分で考えてごらん＞というだけにとどめた”といったことである。また、表 7 の下段では，“学習面には問題がないように見受けられたが、自分の名前をカタカナまじりで書いていることに気付き、ひらがなのテストでその字を見ていると、形が崩れていた。”と、児童の抱えている課題にも目を向けている様子が見受けられる。この頃は以下のように記録されており、それぞれの児童に対して個別にどのように関わればよいかを学生なりに考え始めている。

- |  |
|--|
| <p>#6…問題をどう処理するかに困っているように見受けられたので、次回以降順序立てて説明するなど心がけることとする。</p> <p>#7…勉強に対して苦手意識があるように思われた。</p> <p>#9…抽象的な指示だと伝わりにくく、具体的な指示が必要であると感じた。</p> |
|--|

個別にどのように関わればよいかを考え始めると同時に、{問いかけ}を通じて児童のことを把握しようとする様子も見受けられる。

『閉じた質問による関わり』においては<算数苦手なの？><整理整頓は苦手？>など、児童の状況を見て具体的な事象についての質問を行っている。また、『開いた質問による関わり』においては<今何作ろうとしているの？><どうしたの？>と抽象的な質問をしている。このように児童に質問をすることで、学生は“苦手意識はないようであった。”“他人を責めるような言動があることに気付いた”といった、それまで担任の視点を取り入れることからでは見えなかった児童の特徴や課題を学生なりに見出していた。

表 8.『閉じた質問による関わり』（1学期）

閉じた質問による関わり
困り感や疑問を抱える児童に対して閉じた質問をすることによる関わり
<ul style="list-style-type: none"> <li>・&lt;算数苦手なの？&gt;と声を掛けると「うん、苦手。」と答えていた。&lt;国語はどう？&gt;と他の科目についても聞いてみると「苦手！」と答えていた。</li> <li>・&lt;体育で疲れちゃったのかな？&gt;という「うん」とうなづいていた。</li> <li>・道具箱やランドセルの中が整理整頓されていなく、手紙などがランドセルの中に押し込まれていた。&lt;整理整頓は苦手？&gt;と聞くと、無視された。</li> <li>・&lt;ひらがな苦手？&gt;と聞くと首を横に振ったので苦手意識はないようであった。</li> <li>・&lt;図工は嫌いな？&gt;と聞くと「大好き」と答えていたので、やる気がないわけではないように見受けられた。</li> </ul>

表 9.『開いた質問による関わり』（1学期）

開いた質問による関わり
困り感や疑問を抱える児童に対して開かれた質問をすることによる関わり
<ul style="list-style-type: none"> <li>・&lt;なんで書けないの？&gt;と聞いたが、駄々をこねるだけであった。</li> <li>・2時間目の図工の時間は砂場で遊ぶ授業だったのだが、1人で居て顔がしょげていたので、&lt;どうしたの？&gt;と聞くと、「…砂場で遊びたくない」という。&lt;どうして遊びたくないの？&gt;と問いかけると「遊びたくない」の一点張りである。</li> <li>・中休みになり、他の子はそのまま砂場で遊んでいるのだが…&lt;何しているの？&gt;と声をかけても返事が芳しくなく、中休みが終わった。</li> <li>・1,2時間目の図工で&lt;今何作ろうとしているの？&gt;と問いかけても無言で頷くなど、授業に対する積極性があまりないように見受けられた。</li> <li>・1,2時間目の図工において、はさみを使う際に、「先生来て」と呼ばれる。&lt;どうしたの？&gt;と声をかけると「これどう切ればいいの」と聞いてくる</li> <li>・不機嫌な様子で帰りの列から外れて帰ろうとしない。事情を聴くと「*君が…」「*が…」と人を責めるようなことばかり言って帰ろうとしない。</li> <li>・朝礼前に*君や上級生にいたずらをされたらしく、いじけてクラスの廊下の前に座り込んで入ろうとしなかった。理由を聞いたり、</li> <li>・3時間目終了後にいじけていたので事情を聴いていたが、「だってさ」という言葉から始まり、他人を責めるような言動を話すことに気付いた。</li> </ul>

以上のように、初めは教師の視点を取り入れることで課題のある児童や支援が必要な児童を把握しつつ、学生がクラスにいて感じた雰囲気や児童同士の関わり方からクラス全体を把握して支援を行っていたが、徐々に児童に問いかけることを通じて個々の児童の特徴

や課題について予測したり、どのように支援していけばいいかを考え、【児童の視点の取り入れ】を行おうとしていることが分かった。支援の流れについて、杉本(2017)も活動当初は[子どもよりも教員の目を意識]し、教員の役に立とうとする意識が強いために児童に[活動当初の注意・指示的な関わり]が多くなることを挙げており、本研究においては、教員の役に立とうとして行っているかどうかは記述がないため、不明であるものの、流れとしては同様の結果が得られたといえる。また、児童の視点の取り入れについて、松本ら(2009)では、実習に入っている学生は始めに個々の児童を観察し、個々の児童の視点に立とうとして支援を行っており、本研究においてはさらに、児童の視点に立って支援を行う 1 つの方法として{問いかけ}が用いられており、それによって児童の視点を取り入れようとしている可能性が示唆された。また町田(2010)は「支援に必要な情報の把握」の中で、【児童の事情とその把握】【クラスの事情とその把握】をあげているが、本研究からは支援初期には【クラスの事情とその把握】をすることから始めている可能性が示唆された。

把握することに努めているからか、支援方法は[説得]や『提案』などに限られており、この支援方法については2学期以降で見ていくこととする。

## 2 学期(#10~#22)

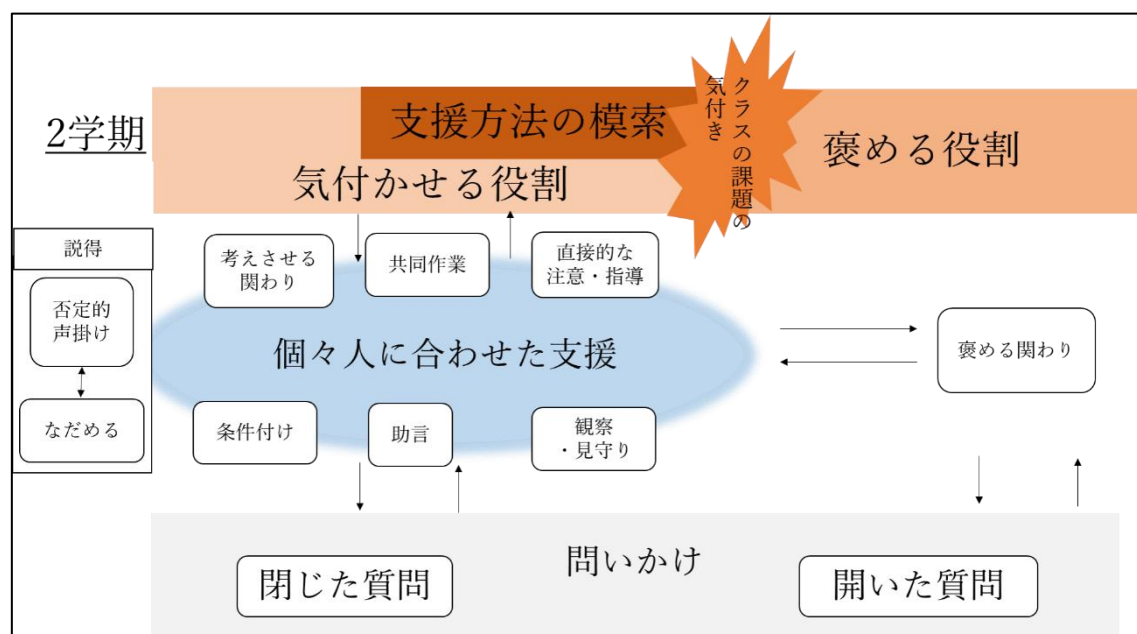


図 4. 2 学期の学生の支援経過。

2 学期以降は問いかけを基礎としながら、学生自身の支援方法を模索している状態が続く一方で児童からの信頼を得ていく時期でもあった。

まず2 学期始めに入ってから、以下のように{問いかけ}ることで児童自身を尊重し、児童自身がどうしたいかを優先した関わりを行おうとしている一方で、児童と『共同作業的な関わり』をしたり、『なだめる関わり』を行うなど、{個々人に合わせた支援}を行っている。

表 10.『なだめる関わり』(2 学期)

なだめる関わり
態度が悪かったり気分の落ち込みがある児童に対してなだめることで適応させようとする関わり
<ul style="list-style-type: none"> <li>・&lt;テストが返却されてから理解すれば大丈夫だよ。&gt;と声をかけたが、「わからない」と少しごねた様子であった。</li> <li>・先生に怒られたからなのか、途中泣いていたので&lt;先生に怒られたことはしょうがないから、続きをやろう。&gt;と促して続きをやるように何度か言うとうるようになり、</li> </ul>

表 11.『児童との共同作業的な関わり』(2 学期)

児童との共同作業的な関わり
取り組みの難しい児童に対して学生も児童と同じ課題に取り組む支援
<ul style="list-style-type: none"> <li>・鍵盤ハーモニカをやるときに難しそうであり、聞いてみると「難しくてわからない。」と言っていたので一緒に一つ一つやっていたが、段々しつこくなってきたのか、最後は「自分でやりたい」と言ったのでそこで声掛けをやめた。</li> <li>・*君と同様教科書の巻末をみせ、わからなかったら聞くように仕向けたが以降も質問してくるので、書きたい字を聞き、巻末の表と一緒に見て書かせるようにした。</li> <li>・「一口でいいから食べよう。」と*さんのスプーンのえを持って食べ物を口元まで運んでも口を開いてくれず、ずっと固い表情のままであった。</li> </ul>

#10…<何をどうしたいの？><じゃどうすればいいの？><…すれば Sup が持つ必要もないんじゃない？><…できたら呼んでくれる？>と相手を尊重し、選択を任せるように心掛けた。

これについて町田(2010)は【児童の事情とその把握】の1つとして<コミュニケーション>を挙げているが、本研究ではコミュニケーションの中でもより学生側からの働きかけの強いコミュニケーションが行われている可能性が示唆された。これは、“態度が悪かったり気分の落ち込みがある児童に対してなだめる”“取り組みの難しい児童に対して学生も児童と同じ課題に取り組む”など、児童の抱える課題や特徴に合わせて必要だと学生が感じた関わりを行っていると考えられる。記録を見ると、#14 で、児童同士の喧嘩が多かった際に学生は以下のように記述している。

#14…今日は喧嘩を仕掛けている場面が多く見受けられ、また、それに対する児童たちのストレス対処についてを多く見る事ができた。\*君のように外に出ていき、他のことをして紛らわすような行動をとる子もいれば、\*君はひとしきり文句を言い、泣き出してから落ち着くという子、\*さんは顔に出やすく、今日は無表情で聞いても何も答えず、じっとしている子もいた。各々自分に合った対処の仕方を集団生活の中で折り合いをつけていくためにどうすればいいのか、を私自身も考えていきたい

以上から、児童によって物事に対する考え方や特徴があることを知り、それを受けてどのように支援して行けばいいのか、学生自身も試行錯誤しながら関わりを変化させている様

子が伺える。その過程の中で、学生は児童に対してどのように関わればよかったか、反省している記述もみられた。

#17…片付けをしていると帰りの準備をする時間になってしまい、先生に『帰りの時間だから帰りの準備するよ。』と声をかけられると「片付けちゃんとやってるのに。」と文句を言っていた。なので帰りの片づけは少し手伝った。思い返してみると、片付けをしているというのを認めてあげることの方がよかったと反省した。

この記述から、学生は『共同作業的な関わり』をしていると思われるが、それが児童の支援になっているのかを考えている。児童は先生から帰りの準備をするように言われ、「片付けちゃんとやっているのに。」と発言していることから、児童は片付けと一緒にしてほしいのではなく、片付けを自力でできていることを見てほしいのではと学生が予想した結果、この反省に至っていると考えられる。割澤(2015)は、「観察者ポジション」の段階では、出来事を記録するだけでなく、支援者が客観的な観察から振り返り、“取るべき関わり方”を吟味して記録するとしており、本研究においても、この時点では「観察者ポジション」に近い記述が得られていたのではないかと考えられる。

また、クラス全体についての記述は以下の通りである。

#11…児童たちも前期よりもサポーターである私に慣れてきたようで、授業中に声をかけたり、ノートを見ても恥ずかしがる様子がなくなってきた。それによって1人1人がどのような性格であるかなどがよりわかるようになった。

それまでの表や記述からは、“「わからない。」と少しごねた様子”や“反省した。”等“授業に乗せる”ことに困難さを感じるような記述があったものの、クラス全体としては“授業中に声をかけたり、ノートを見ても恥ずかしがる様子がなくなってきた”と肯定的な評価を行っている。杉本(2017)では、ボランティア活動を支えた要因の中で、徐々に児童との《ポジティブな体験・感情》から[子どもとの良好な関係]があるから辞めないということに繋がってはいるが、支援者自身が児童のために役立っているといった感覚はなく、自分の活動に意義を感じ取れないままネガティブな感情に対処することや辞められない責任感という消極的な理由で継続している側面があることを明らかにしており、役立っているといった感覚がないという点では本研究でも同様の結果が示されているが、それが支援の継続にどのように影響しているかまでは、記録に記載がないことから本研究では明らかにならなかった。

また、この記述からそれまでと比較して児童たちとの関係性を築けている様子が伺え、それによって“1人1人がどのような性格であるか”も見えるようになっている。これは#14のストレス対処の記述にも表れており、“外に出ていき、他のことをして紛らわすような行動をとる”、“ひとしきり文句を言い、泣き出してから落ち着く”など、1つの事象に対する様々な児童の反応を感じ取っていることが伺える。

## クラスの課題への気付き(#17)

2 学期の中盤(#17)に学生は以下の記述をしている。

#17…\*君は、今まで褒められている瞬間にあまり出会ったことがないと感じたので、\*君の出来たときに褒めてみるように声掛けを試みた

表 12.『褒める関わり』(#17 以降)

褒める関わり
児童の成果に褒めることで対応した関わり
<ul style="list-style-type: none"> <li>・隣の子の消しゴムを「消しゴム貸して。」と言って使おうとしていたので、&lt;貸してもらったらありがとうって言おうね。&gt;と声をかけると、「ありがとう」と言った。&lt;ちゃんと言えたね！エライ！&gt;と頭をポンポンした。</li> <li>・先生の話を見聞かず、教科書を読んでいたので&lt;今は聞く時間だよ？聞けたらいい子だね。&gt;と声をかけ、聞くようになったので&lt;聞けるじゃん！よしよし！&gt;と頭をポンポンした。</li> <li>・前回と同様、&lt;偉いね&gt;と言ってやる様子をしばらく見ていたが、特に何もなかった。</li> <li>・「ほら、こんなサツマイモ描いたよ！」と通りすがりに見せてきたので&lt;あ、上手ー。とっても美味しそう&gt;と言って頭をぽんぽんたたく。</li> <li>・&lt;これを片付けたら偉いんだけどなあ&gt;とやらやましげに言うと、急にその教材を机の下にしまった。&lt;あ、すぐしまったねー偉いね。&gt;と頭をポンポンたたき、その後問題なく授業を受けていた。</li> <li>・*君の名前が呼ばれてテストを取りに行き、帰ってくるときにうつむきがちでテストを抱えながら帰ってくるので 100 点ではなかったのかな、と思うと、テストを急に広げ「じゃじゃーん。100 点だったー。」と見せてくれた。&lt;うわーすごいじゃんやったね！&gt;と手をぱちぱちたたいて褒めた。</li> <li>・&lt;でも*君は我慢できる子だね？先生(Sup のこと)*君が我慢できる子なこと知ってるんだよね。&gt;と言うとなんとか耐えようとしてくれたので&lt;あ、えらいね。&gt;とほめたあと、絵本の読み聞かせが始まると即座にカーテンを閉め、「映画館！」と連呼しながら席に着き、隣の子などと時々遊びながらも寝ることなく話を聞いていた。</li> <li>・呼ばれて*君の机に行くとアニメの自由帳で、表紙の裏にキャラクターが載っていてその説明をしてくれる。&lt;なんでも知ってるんだね。&gt;と返答する。</li> <li>・それを模写して書いたページを Sup に見せて「すごいでしょ。」と見せてくる。&lt;あ、すごーい。上手だね。&gt;などと言いながら*君の話を聞くと、「このキャラクターを描くね。」と言って模写し始める。</li> <li>・描く様子をみていると「こんなの簡単だよ。」と言いながら模写し続け、&lt;えー。すごいね。&gt;と言いながら見ている。</li> <li>・&lt;先生と一緒に書こう。&gt;と言って手をとると書き始めたので&lt;書けたね！偉い！&gt;と励ましながらかき続ける。</li> <li>・「今日マジックだったから疲れたー。」と言っており、&lt;そうだね。*君歌とっても上手だったよ。&gt;と声を掛けると特に反応はなかったが少し照れているようにみえた。</li> </ul>

筆者はそれまで“気付かせる役割”から“褒める役割”へと移行していく。M-GTA の方法に則った分析においても『褒める関わり』のエピソードが増えており、記録の最後にも“子どもを褒める”ことについての記述があり、これは 3 学期に述べる。

表 12 の『褒める関わり』は 1 学期にも行っていたが、今学期では“「ほら、こんなサツマ

イモ描いたよ！」と通りすがりに見せてきた”“テストを急に広げ「じゃじゃーん。100点だったー。」と見せてくれた。”といった児童から学生に対して働きかけている場面が見られた。

このように、それまで学生から児童への一方向的な関わりだったものから、児童からも学生に働きかけてくる相互作用的な関わりが生まれたことで学生は児童との関係性の深まりを実感し、学生もそれぞれの児童との関わり方を模索することの続けながらも、クラス内で生じている課題から問題意識を持ち始め、徐々に支援者としての一貫性のある関わりへと変化をしていったといえる。これは、割澤(2015)の内省を通して自身への理解を深め、自身の関わりの意図に自覚的になると同時に、子どもの言動と自身の関わりを、その相互作用も含めてより客観的に捉えようとする「客観的ポジション」に当たると考えられる。『褒める関わり』についても、「子どもの各言動に対して、一方向的に“取るべき関わり方”を吟味して選択するのではなく、“自分は何を大切にしたいのか”を吟味した上で関わり方を選択」した結果ではないかといえる。これについては3学期の最後について記述があり、後述する。

### 3学期(#23~#30)

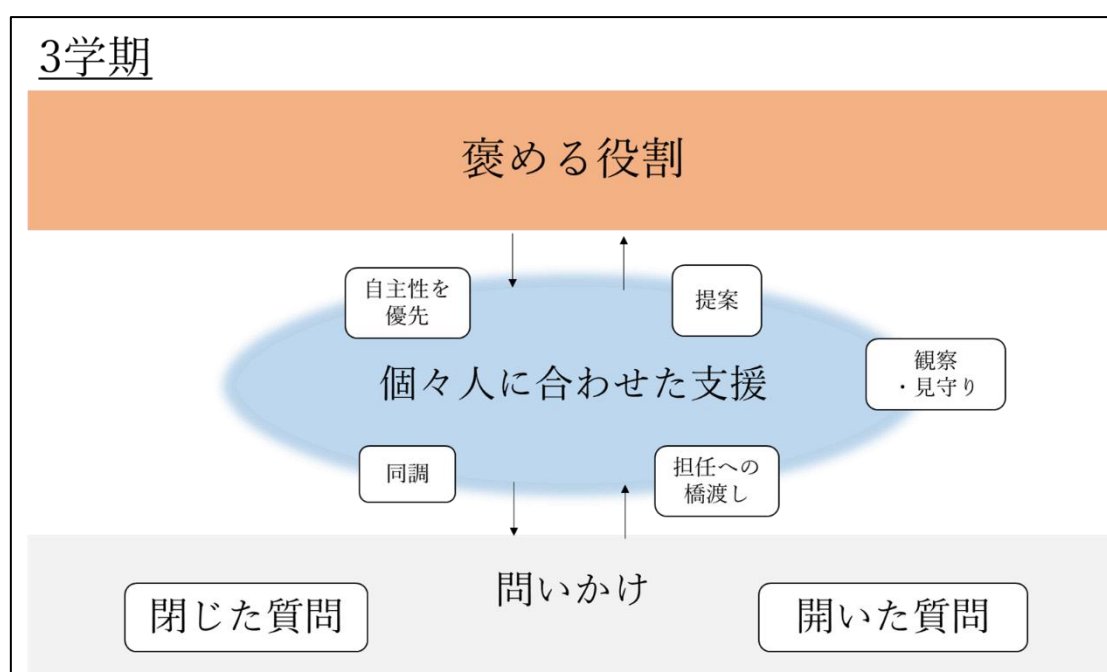


図 5. 3 学期の学生の支援経過。

2 学期では児童との関係性の深まりを実感し、学生自身も『褒める関わり』を自らの支援の方法として得ていった。3 学期も引き続き同様の関わり方を行っている。

この学期では学生は図工の授業を見ることが多く、その際に学生が考えたことと、図工の授業の取り組みに困難さがあると思われるある児童との関わりを通じて自らの支援方法への自信を強めていく。以下にクラスについて学生が考えていたことと、ある児童との関わりについて述べていく。

### 授業に伴うクラスの様子とある児童との関わり

対象児童は、図工の時間に「絵嫌い」と言うことで課題に取り組もうとせず、学生が介入を試みた事例である。それまでには、朝の準備が遅いなど行動面で課題が見受けられたが児童側から学生を呼ぶことが無かったり、困っていても学生から声掛けをすると解決したりすることが多かったので気になるほどではなかった。学生に対しては、朝教室に入るのを見つけると支援者を指さして笑いかけることもあり、学生は穏やかな児童であると感じていた。

児童との関わりをもったきっかけは上述の通りで、学生は以下のような関わりをしている。

#26…1, 2 時間目の図工の時間、クレパスで絵を描く授業で、\*君だけ描いていなかったの聞いてみると、「書きたくない」「絵嫌い」「お話も大っ嫌い」と言って描こうとしなかった。<お話嫌い？好きなお話ない？なんでもいいんだよ？>と聞くと、「金太郎かなー。」と言うので、後ろの本棚から金太郎の本を取ってきた。「うーんきらーい。桃太郎が好きかなー」と言葉を変えるので、代わりに桃太郎の本をもってくと1ページずつ見ながら「これがいいかなー。」とあるページを見ていった。描きそうであったのでしばらく近くの子を見てみると、「やっぱいーやー。返してー。」と言われてしまった。戻したあと、もう一度近づいてみると「嫌い」と言い続けていたので、<じゃとりあえず名前書こう？>と言い続け、4, 5 回目でなんとか書いてくれた。後は\*君が描きたいと思えるようにしばらく声を掛けずに置くと、授業終わりには描き終わっていた。

学生は始めに児童が何を描きたいか『開いた質問』を行って聞きだそうとしている。それによって出た児童の希望に合わせて、学生が教室にある本棚から本を取ってくるなどして児童に課題に取り組んでもらおうとするが、児童の希望に中々合わず、学生は最終的に<じゃとりあえず名前書こう？>と課題の取り組みを促すことを避け、より児童が取り組みやすいと学生が考えた次元での声掛けを行って終了している。

またこの児童との関わりと同時に、クラス全体としての図工の授業の取り組みについて学生は以下のように記述している。

#26…図工の時間の際に、何を描けばいいか、最初のとっかかりに悩んでいる様子が見受けられた。算数や国語は先生や教科書の指示通り行っていれば出来、また、専科の科目ではないので、多少の差はあれど、図工や音楽と比べて自信のあるなしの差があるように感じた。図工の授業においては「何を描いても許されること」、「想像力や発想力の大事さ」が分かるように支援できるといいと思った。

学生は他の科目との違いや、それに伴い何を意識して支援すればよいのかについて考え、これ以降も以下のように「何を描いても許されること」、「想像力や発想力の大事さ」に基づいた支援を行っている。

#28…今日の図工は、積極性や好奇心を持ち続けられるように、を心掛けながら、なるべく全体を見るようにしていた。図工が始まった時間、<何作るの？>と聞くと、「こんなの作っ



てるの。」と言ってくれる子に対しては、＜お、いいね。出来たら先生(学生)に見せて。＞などと声をかけ、＜うーん。どんなのにしよー。＞という子もいた。そのような子に対しては、「どんなのがいいかねー。」と言いながら、本人の意見を引き出すように待ちつつ、意見が出たときには＜いいね。＞と言いつつ、＜それならこれとこれをこうすれば？＞などと提案したり、一緒に考えるように心がけた。結果として、「先生(学生)みてーこんなの出来たー。」と言ってくれたり、「これがこうでね、こうなってるんだよ。」と説明してくれたり、“楽しさ”が子どもたちの中で芽生えたかな、と感じる瞬間があったり、“出来た”と感じることが出来る瞬間があったのではと感じた。

学生は“一緒に考えるように心がけ”ることで、児童から学生に作品を見せてくるなど児童と学生との間で作品が出来た達成感や図工の楽しさを共有できたことで、学生自身も“楽しさ”が子どもたちの中で芽生えたかな、と感じる瞬間があったり、“できた”と感じることが出来る瞬間があったのではと感じた”という実感を得ている。

クラス全体に対して以上のように支援していく中で、対象児童との関わりも以下のような変化がみられる。

#29…1,2 時間目の際に自分の作品を作っており、ボンドで箱と箱がくつつくのを「待ってるの。」と言いながら待っていた。＜じゃあさ、待ってる間にここら辺落書きしてみない？＞と聞いてみると、「嫌だー。めんどくさい。」と言っていた。＜なんでよー。＞と笑いながらも、いつも一旦離れてしばらく放っておくとやることが多いので、放っておき、再び見に行くと自分で絵を描いていた。スマイルを描いていたので＜かわいいー。＊くんはかわいい絵を描くね。＞という嫌そうな反応はなく、他の場所の色塗りを続けていた。＜これはなに？＞と聞くと、「わかんない。」と言いながらもカラフルに塗っていたので、＜色々な色使ってるね。＞と声を掛けた。しばらく放っておき、また見に行くと「出来たー。」と言って見せてきた。＜あーよかったね！見せて見せて！（見せてもらう）あすごいじゃん。＞といい、転ばして遊びながら「楽しー。」と言っていた。＜楽しい？良かったね。＞と声を掛けた。図工の時間中「絵大っ嫌い。」「やだ、めんどくさい。」と言うことが多く、絵をそんなに時間かからず書いてくれたり、「楽しい。」と言ってくれたり(絵を描くことに対してでは無かったかもしれないが)した事が今までなかったもので、安心した。

表 13. 『観察と見守り』

観察と見守り
課題のある児童に対して直接指導せず、観察や見守りに徹する。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「これどう作ればいい？」と聞いてきたので＜うーんどう作ればいいかなー。＞などと言い、本人の発言を待ってみた。</li> <li>・「これこうすればいいのかな？」と言った時に＜うんいいんじゃない？＞と言いながら見守ることに徹してやらせてみた。</li> <li>・何回か見るうちに「箱作りたんだけど分かんないー」と言ってくる。＜箱作りたいの？じゃどうすればいいかなー。＞と言いながら作る様子を見守る。</li> </ul>

児童は学生の『提案』に対して「嫌だー。めんどくさい。」と言って拒否的な反応を示している。学生はそれまでの児童との関わりから得た予測から、児童と距離を取り、『見守り』ながら接することで児童の課題の取り組みを促している。また、児童が課題に取り組んだ際には、<かわいいー。＊くんはかわいい絵を描くね。>、<あーよかったねー！見せて見せて！（見せてもらう）あすごいじゃーん。>と児童に対して『褒める関わり』を行っている。

他の児童についても、同様に『観察と見守り』を通じて支援を行っている。この『観察と見守り』は、ただ観ているだけでなく、“本人の発言を待ってみた。”と言った児童自身の自主性を引き出すために行っている可能性も示唆された。

また、全体の様子については以下のように記述している。

#29…今日は個々人に対してアプローチを試みた。最初何を作るかを一緒に考え、作る行程を観察し、最後の完成までついていくことで、児童にとっても安心して取り組むことが出来、また、試行錯誤して失敗を恐れずに工作することが出来たのではないと思われる。今回と前回は、個人への支援、また、全体への支援についてを自分なりに考え、取り組むことが出来た。

この記述から、学生は支援方法を確立しているだけでなく、それを児童1人1人に対してどのように反映させていくか、クラス全体に対してどのように反映させていくかについて考えて支援を行っていると考えられる。

ある児童との関わりについて、最終回(#30)には学生はこの児童について以下のように記述している。

#30…1,2時間目の図工においては、以前は「何を作ろう。」「どう作ればいいのか分かんないー。」という声を授業の初めに聞くことが多かったが、最近では「こうやったんだけどダメだった。どうしよう。」や「ねえ見て。こんなの出来たー。」「これがこうでね、こうやって使うんだよ。」など、試行錯誤している様子や、出来たものを見せてくれたり、説明してくれる様子が多く見受けられるようになった。…特に＊君は「絵描くの嫌い。」など、嫌がることが多く、やろうとしなかったが、最近では「よくわかんないの出来たー。」と言いながらも自分から色々思いついた物を作るようになり、Supに笑顔で見せてくるようになった。また、今日が最終日ということでみんなからお手紙を貰ったが、＊くんの手紙には「絵を描くのが好きになりました。」と書かれており、Supの声が通ったと感じた瞬間だった。

この記述から、学生は当初図工の授業において「何を描いても許されること」、「想像力や発想力の大事さ」に基づいた支援を行うことを目標としており、その目標と比較して、“「よくわかんないの出来たー。」と言いながらも自分から色々思いついた物を作るようになり”という記述や、“手紙には「絵を描くのが好きになりました。」と描かれていた”ことから、学生が児童に対して立てた目標を達成できた、記録でいうと“声が通った”と感じ、目標を達成できたことを実感したと思われる。杉本(2017)は、受け入れる学校側が提供できるサポートの中で、学生は、活動中は役に立っている感覚をそれほど感じられずに活動していることが明らかになったことを踏まえて、自身の活動に自信を持てない中で、教員から「助かりまし

た。」のような肯定的な評価を受け取ることで自身の活動の意義を感じ取れることに繋がるとしているが、この肯定的な評価は児童からもらうことでも活動の意義を感じ取ることが出来る可能性が示唆された。

### 1 年間の総括

1 年間の支援を振り返って、学生は以下のように記述し、振り返っている。

#30…私自身は、初めはどのように児童と接していけばよいか分からず、指示したことに対して嫌がる児童に辟易することも多かった。それについて指導教官にご相談した際に、「すぐに解決しようと思わないことが大切。そうすればあなたらしいサポートの仕方があると思います。」のような助言を頂き、色々模索していくうちに子どもたちの細かい様々な困り感や成長を感じ取ることが出来た。感じ取ったことを受けて、私が支援者として必要なサポートは何か、どのようなサポートが効果的かなどを考えながら接することが出来、児童を支援することで、私自身も児童に育てられたと実感した。

私の場合は、子どもを褒めることで、子ども自身の達成感や“Sup が言ってくれるから出来る”といった自信をもたせることを中心とした声掛けを軸とし、結果的に個々人の成長はもちろん、クラス全体として“自信をもって物事に取り組むことができる”ことに貢献できたのではないかと感じているし、私自身も“私らしく自信をもって物事に取り組む”ことが以前より出来たのではないかと感じた1年であった。

学生は上記の中で“指示したことに対して嫌がる児童に辟易することも多かった”と記述しているが、これは1学期に学生が先生の視点を取り入れて指示や指導をしており、学生と児童との間の行き違いを指していると思われる。また学生は実習指導の教授からの助言をもらい、“私が支援者として必要なサポートは何か、どのようなサポートが効果的かなどを考えながら接することが出来”と記述しているが、『直接的な指示や指導』は、支援者が児童の課題を解決しようとする視点があったために起こる支援方法である可能性も示唆される。また、実習指導の教授からの助言によりそのような考えを改め、児童の特徴や考え方など、【児童の視点の取り入れ】を行うことで様々なことを感じ取り、それを受けて児童を支援するだけでなく、学生自身も児童から学び、支援方法を確立するまでに至ったのではと考えられる。

以上から、学生は始め【教師の模倣】をして教師の視点を取り入れつつ、クラス全体の様子を把握しており、その後児童に質問するなどして【児童の視点の取り入れ】を行いながら学生は児童に“気付かせる役割”を担っている。その後個々の児童の特徴や課題を予測し、対応を変えながら支援方法を模索しているうちに学生自身がクラスや児童の課題に気付き、その気付きを基に学生は“褒める”ことをベースにした関わりを学生自身の支援方法として確立していた。更に始めは児童との関わりも学生から児童への一方的な関わりで児童からよい反応が得られなかったのが徐々に児童から学生へも話しかけてくるようになるなどして相互作用的な関わりが生まれ、その中で褒めることがよりよい関係を作っていたと学生が感じたことで学生自身が“褒める”ことをベースとした関わりに自信を持てたと考えら

れる。“褒める”ことについて、町田(2010)は褒めるなどのポジティブなフィードバックを行うことで児童側からも先生を頼るなどの好循環が生まれることを明らかにしており、3学期における対象児童との関わりにおいても好循環が生まれていたと考えられ、この好循環が、同時に学生の支援者としての役割獲得に寄与した可能性も考えられる。また、杉本(2017)においては、活動を通じて感じた変化として、[子どもから拒否]されたりと関係がうまく取れなかったのが、関わりを変えることにより、次第に子どもが話しかけてきたり、頼ってきたり、遊びに誘ってくるが増え、[子どもとの関わりが増加]し、1年を終える頃には、担当していた[子どもやクラスのポジティブな変化]や成長も感じられることで、[自信・達成感]という「ポジティブな感情」に繋がると述べており、これと同様の変化を感じ取っていたといえる。

## 考察

学生は、参入当初は担任教師の視点を導入することで支援を開始し、その後児童の視点を取り入れながら、児童自身が今何をすべきなのかを“気付かせる”役割を担いつつ、クラスの雰囲気やそれを基に学生自身が感じたことからクラス全体を把握していた。しばらく経過すると学生自身の支援方法も合わせて児童のそれぞれに合った支援方法を模索し、担任と児童との関係性の中からクラス内での課題に気が付き、それを基にして支援者としての支援方法を確立している。その結果、“褒める”役割へと変化をしていることが明らかになった。本研究の結果から考えられることとして、役割の変化と、元の分析テーマが「学生が注目した児童と関わり、授業に乗せていくまでの試行錯誤」としていたのに対し、「学生が支援が必要だと感じた児童に対する児童への関わり」に変化をしている。これらについて、エリクソンの心理社会的発達理論の観点も交えて考察をしていく。

### 役割の変化

学生は、担任の視点を取り入れることで支援を開始し、その後児童の視点を取り入れながら、児童に何をすべきかを“気付かせる”役割の中で児童と関わっているが、#17で得た気づきを境に、学生は児童に“褒める”役割へと変化をしている。学生の役割は、担任視点の取り入れによる役割、次に#17で得た気づきを基にした“褒める”役割の大きく2段階あるといえる。まず、始めの役割について考察していく。

学生は#2で“先生もある程度は児童たちに任せているようで、注意する声があがれば『そうだよね。』と促したり、うるさくて指示が通りそうにない時は無理やり黙らせるのではなく、うるさいから静かになるまで待っていたりするなど、児童たちに状況を理解させるように努めている”と記述しており、学生側でクラスを観察していく中で担任の指導の仕方や方針が何なのかを考え、それを取り入れた形で支援を行っていたのではと考えられる。これは、杉本(2017)も《ネガティブな体験》の中で活動当初は教員の目を気にして注意・指示的な関わりが多いと記述されていたり、井田(2014)も当初は『授業に乗せる』ような関わりや『教

育的指導』など、【子どもの気持ちを考えられていない】状態で【クラスの流れを重視する】考え方に基づいて支援を行っており、事前に何も知らない状態でクラスに参入していることから【何をしたいかわからない】状態であったとしており、これらと同様の結果を得られているといえるが、担任の視点を取り入れることについては、児童からは拒否的な反応を受けることが多いということしか述べられておらず、本研究においても児童から「うるせえ」と言われているなど拒否的な反応を受けている。このように児童からの目線については述べられているものの、学生個人としての問題として取り上げられていないことと、本研究においては、担任の視点を取り入れることでどの児童に支援が必要かを把握しているような可能性も見いだされており、この点について議論する余地があると思われる。

初めに担任の視点を取り入れることについて、心理社会的発達論の観点から論じると、学生自身が学級に初めて入り、新しい環境に触れるということから発達の最初の段階、つまり、基本的信頼に近く、それが活かされている可能性が考えられる。

エリクソンの言う基本的信頼の「信頼」は、他人との関係においては、普通の意味でほどよく人を信頼していること、自分との関係においては、信頼するに値するというシンプルな感覚を意味し、基本的信頼こそが健康なパーソナリティな磁石であるとしている。この時期は赤ん坊が母親の胎内から出てきて初めて外界に触れる時期である。精神分析においては「口唇期」と呼ばれ、赤ん坊は母親から口を通して食べ物を与えられ、赤ん坊がそれを口で受け取ることで外界を取り入れる段階で、このようにして快感を得ていくことで徐々に能動的に外界を受け入れるようになるとしている。これは、同時に赤ん坊は属する文化にも触れるとし、母親のやり方と自分がやってほしいこととの相互作用が親しい他者と向き合う最初の経験にとって最も重要なものであるとして、このようなやりとりを繰り返し、能動的に社会と関わっていくことで無数の対人パターンが形成されるようになるとしている。一方で上記とは逆に見放されたようなしたままの感覚が残るとこの段階の危機である基本的不信が残り、成人においては抑うつ的な性質を残すとしている。この基本的信頼と基本的不信は、基本的信頼が基本的不信を上回るような形で確立されるようにすることがこの時期の課題であるとしている。ここで学生の状況を考えると、学生が学級支援を行うことは初めてで、学校という環境に参入するのは、実習生としては初めてである一方で、学生自身が小学生だった時期もあり、その時の経験から担任や学校を絶対的な存在として認識しているとすれば、学生は初め、どのような児童を支援すればいいのか、どのような児童が在籍しているのか分からないような状態において、基本的信頼を基礎とすることで担任という存在を頼りにすることができていたのではないかと考えられる。また、そのような信頼を置けることで担任の視点を容易に取り入れて児童の様子を把握することができ、また、その後の児童の視点の取り入れにも影響していたのではないかと考えられる。基本的信頼は乳児期の発達段階で、精神分析では「口唇期」と呼ばれるように、取入りのアプローチを行うとしており、このことから、基本的信頼が影響している可能性を考えることができるといえる。一方で、初めに担任の視点を取り入れて支援を行うということは、学生自身が基本的信頼に

近い感覚を得られている可能性を示唆しており、その信頼から学校に参入し、担任と関われるということであり、担任の視点を取り入れることが、その後の安定した支援を行う基盤としても機能するための1つの条件であるともいえる。

この初期の段階について、学生がもし参入してすぐにドロップアウトしてしまうとすれば、学級支援に参入する際に、担任と話す時間が取れなかったり、児童から拒否的な態度を取られたりすることが見放された感覚、つまり基本的不信が上回った状態となってしまう、それに適切に対処することが出来なかった可能性が考えられる。これを克服するためには、参入する前に参入する学級の担任と話す時間を設ける、参入するクラスを事前に見学するなどして学級にどんな児童がいるのかを把握しておくことが挙げられる。更に、エリクソンは、基本的信頼が基本的不信を上回るような形で確立される際は、与えられる食べ物といった量的なものではなく、関係の質によるものであるとしている。つまり、ただ担任と話す時間を設けたり、参入する学級の見学をしたりするだけでなく、話した担任や見学した学級に対して学生がどのように思ったか、例えば学生が困り感を感じた時に担任とコミュニケーションを取っていけそうか、支援することが出来そうか、支援するうえでどのようなことが不安かについてを聞き取っておくといわれる。この聞き取りを事前に行っておくことで、もし学生が支援を行いたいと思えない場合には別の学級を支援できるように受け入れる学校側が手配することもでき、また、学生がその学級を支援したいと思えたとしたときに、学生は困ったときに誰に相談すればいいのかについて予め整理でき、自らで対処しやすいと思われる。

2番目の役割の獲得においては、#17での気づきが転換点として機能しているように記述されているが、その過程の中で、児童の視点の取り入れや、それによって支援者としてどのように支援していけばいいのかの試行錯誤や気づきがあり、青年期までの発達課題の観点からいうとそのような取り入れや思考錯誤の結果としての役割の獲得であると考えられる。

学生は担任の視点を取り入れて支援を行っていたが、児童からは反発されるなど拒否されるような事態が生じている。そのような中で学生は徐々に児童に{問いかけ}を行うことで、学生はどのようにしたら児童が課題に取り組めるのか、児童が集団に適応的に行動できるようになるのか、試行錯誤を繰り返している。町田(2010)は児童の把握の方法としてコミュニケーションが用いられていることを挙げており、本研究ではコミュニケーションの中でも学生から『開いた質問』や『閉じた質問』をする形で児童の様子を把握し、態度が悪かったり気分の落ち込みがある児童に対して『なだめる関わり』をしていたり、取り組みの難しい児童に対して学生も児童と同じ課題に取り組む『共同作業的な役割』を行うなどして支援を行っている。このように多様な支援の積み重ねによる結果が、学生の本研究における“褒める役割”の獲得に寄与しているのではないかと考えられる。

エリクソンは、青年期の発達課題である同一性の獲得について、それまでに養ってきた役割や技能とその状況で理想とされるものをいかに結びつけるかを考え続けるとしており、自我アイデンティティという形で統合されつつあるものは、子ども時代の同一化の総和で

あるとし、またその同一化の総和はそれまで経験してきた各段階における全ての経験から生じる内的資源であるとしている。学級支援に置き換えて考えると、学生は担任の視点や児童の視点を取り入れ、また、様々に試行錯誤しながら支援をしていく中で様々な支援方法を獲得し、試していく一方で、参入しているクラスに対して理想的な支援方法は何なのかを同時に模索していたのではないかと考えられる。その中で、#17 では支援していた児童を“授業に乗せる”ためにできる支援は何なのかを考え続けていた結果、見えてきた問いなのではないだろうかと考えられる。また、自我同一性の獲得の観点でいうと、役割の獲得は#17 の時点で起こったわけではないと考えられる。エリクソンは生き生きとした現実感を獲得するのは、支配する自分なりのやり方が、周囲の人々が同じように行い、成功した一形式であると自覚できる場合であるとしており、結果で見られたある児童との関わりでの成功やその実感が最終的な役割の獲得に大きく寄与したのではないかと考えられた。

この点から、支援を行っていくうえでは、担任や児童との関わりの中で自らの中で様々な支援方法を獲得していくことが大切であるといえる。この時期の危機として自我同一性の拡散が挙げられ、エリクソンは自我同一性を獲得できないことが混乱の原因であるとも述べているが、同時に青年期の危機は誰にでも起こる可能性のある危機であり、混乱があるように見えるが、成長することが出来る可能性を秘めた、葛藤の増大した標準的な一段階であるとしている。学級支援に置き換えると、結果にもあるように児童から拒否されるといった事態が起こりかねないが、その中からどのような支援方法がいいのか葛藤したり反省したりすることで、自らが学級支援における役割を見つけることができると考えられる。しかし、この葛藤や反省が上手く活きず、挫折してしまう学生がいる可能性もあると考えられる。そのような学生に対してはどのように支援をすればいいのか、担任など外部から支援方法を聞くなど、外部からの意見を取り入れたり、それが難しい状況にあるときは、本研究の結果にあった{問いかけ}などを用いて関わることによって、児童が何をしてほしいのか、何に困っているのかに耳を傾けることが大切であると考えられる。

#### **それぞれの役割が果たす意味(心理社会的発達理論の観点から)**

学生は1年間の中で、具体的には児童に“気付かせる”役割、“褒める”役割を獲得している。それが児童らにどのような影響があるのか、心理社会的発達理論から論じていく。

まず、児童に“気付かせる”役割は、#2 で担任や児童の視点を取り入れていく流れのなかで、自律の課題が関わっている可能性があると考えられる。担任は直接注意や指導をするというよりも、児童らで気づき、児童らで支え合うことを目標としていると見受けられ、支援者は、それに従えない児童らに始めは『直接的な注意・指導』を行っている。また、支援者は徐々に児童に<何をどうしたいの?>などと{問いかけ}を行うことで児童の特徴や様子を把握するだけでなく、児童がどのようにしたいのかを聞き取っていると思われる。エリクソンは自律の課題では大人と子どもとの間での相互調整が大きな課題であるとしているが、学級支援の中で置き換えると、児童と担任、児童と学生との間で相互調整という課題に取り組んでいると考えられ、始めは学校や担任のルールに則った相互の調整、次にそのルールや

担任からの指示と児童が行いたいこととの間での相互の調整を学生が行っていると考えられる。その調整を行っていく中で、『なだめる関わり』や『共同作業的な関わり』は、葛藤が強い児童や、それまでの発達の課題が残っているような児童に効果的な関わりであると考えられる。『考えさせる関わり』は自律を促すような関わりであると考えられる。また、『観察や見守り』は発達の課題が解決されているような児童への対処という意味合いが含まれている可能性が考えられる。

次に“褒める”役割は、勤勉性の課題が関わっている可能性が考えられる。結果にもあるように、“褒める”役割が確立され始めた時期は、図工の授業を見ることが多く、#26で“「何を描いても許されること」、「想像力や発想力の大事さ」が分かるように支援できる」といいと思った”とあるように、児童の表現を保証するような役割を心がけようとしている。勤勉性の感覚とは、努力することで物事をやり遂げたり、完成させたりすることが出来るという感覚であり、それによって喜びを味わうようになるとしている。学級支援において、3学期におけるある児童との関わりの中で考えると、児童の表現することを支え、出来た作品を支援者が評価することで、徐々に作品を作ることが楽しいという感覚が生まれたことで、児童の“図工が嫌い”だが取り組まなければならないという葛藤を支え、乗り越えさせることが出来た可能性が考えられる。一方で、『褒める関わり』は前期においても行われているが、発達課題の観点からいうと、児童の発達の課題とはずれた関わりであった可能性もある。また、褒める質の変化も関係している可能性があり、それについては今後どのような褒め方が効果的などについて、検討していく必要があるといえる。

### 分析テーマの変化

分析テーマは「学生が注目した児童と関わり、授業に乗せていくまでの試行錯誤」としていたが、「学生が支援が必要だと感じた児童に対する児童への関わり」に変化をしている。この要因として、授業に乗せること以前の課題を抱えている児童の存在がいる可能性が挙げられる。相澤ら(2009)は、知的発達に遅れは認められないが、「落ち着きがない」「他児とのトラブルが多い」「自分の感情を上手くコントロールできない」などの特徴を持つ集団適応に困難さを表出する児童のことを「気になる」児童として通常学級の担任を対象として行った質問紙調査では、低学年児童では特に学習場面において「手足をそわそわ動かしたり、きょろきょろしたりする」「ルールを破って自分勝手に振る舞う」などの特徴が気になる行動、その他に「他のことが気になって、教師の話を最後まで聞けない」「課題の材料を見ると、すぐ手をだす」といった教師との間の関係の中で生じていたり、衝動性といった特徴が挙げられている。これらの行動について、学年が進行していく毎に改善が見られるものの、「小1プロブレム」という教育課題が生じていることから小学校低学年への対応の重要性が特に高く、手厚い支援体制を構築し、児童の行動特徴に対応した支援を行うことの必要性を述べている。本研究においても、学生が実際に支援している児童は、授業中にも関わらず先生の指示が聞けていない、列に並ぶよう言っても並べないといった行動、児童同士の喧嘩が生じた際にどのように対応するかが個々人によって違うといった気付きを得ていること



からも、相澤ら(2009)で指摘していることと同様の課題を抱える児童に対して学生が指導している場面が多く見受けられる。本研究ではそれとの関連の中で考察をし、さらに学生の行動の変化と合わせて見てみることにする。

小1 プロブレムとは、東京学芸大学「小1 プロブレム」研究推進プロジェクト(2010)によると、学級崩壊と同様授業の不成立を中心として、学級の学びと暮らしと遊びの機能が不全になっている小学校特有の状態であるが、小1 プロブレムはさらに高学年の学級崩壊とは異なり、幼児期を十分生ききれてこなかった、幼児期を引きずっている子どもたちが引き起こす問題として1998年ごろから増加しているとしている。この問題について、棕田(2012)が小学校1年生の児童を対象とし、幼稚園と小学校の違いと、環境へどのように適応していくかを明らかにした研究で、適応のために不安が生じるために精神的な不安定を引き起こすとし、不安が解消された児童は学校生活が充実している一方で、不安が継続している児童は学校生活に不安を抱き、適応が困難になっている傾向にあったこと、また、その不安は仲間関係だけでなく、学業に対する自信をつけさせることも適応に繋がることを明らかにしている。学生の記録においても、前期、#1において“児童たちはだいたい学校に慣れている様子であった。”、#2において“全体的に騒がしい印象を受けた。クラスの児童たち同士で「静かにしようよ。」と注意する声がある一方、それでも言う事を聞かず、騒いでいる子がいたり、授業中に喧嘩になり、泣いたりする子がいた。”といった記述があるように、学校という環境に慣れている様子はあるものの、注意を聞くことができない児童や、静かにすることが難しい児童がいたということから、少なくとも学校の中のとりわけ授業という場面に適応することが難しい児童がいた可能性が考えられる。

この「小1 プロブレム」の中でも、幼児期を引きずっている子どもたちとしているが、この時期の発達課題の観点からこのような児童たちについて論じると、学生が参入していた学年は、特に一定の秩序やルールに合わせて自らの動きをコントロールしたり、我慢することができるようになることが求められる時期でもある。しかし、それまでの家庭などでそれまでの発達課題を十分に解決できていなかったり、学校生活の中で、先生から評価をもらえないなどの形で発達課題の危機を大きくし、将来の展望を持てなくなってしまう可能性がある。仮にこの一段階前に課題があると考えたとすると、エリクソンはこの前の発達課題として自律対恥と疑惑を挙げており、この段階で屈することのない自主性の感覚を獲得しなければならず、この点が何等かの形で未発達な可能性、もしくは、学校の中で何らかの理由で先生から評価を受けることができず、それによって児童自身の不安全感が高まっていることが考えられる。また、分析テーマが「学生が注目した児童と関わり、授業に乗せていくまでの試行錯誤」から「学生が支援が必要だと感じた児童に対する児童への関わり」になっていることを考えると、学校での秩序やルールに従うという点で、児童が獲得すべき良心の影響が考えられる。また、それによって学校の秩序やルールに従えなかったりすると、担任からの評価も得られない可能性があり、児童が将来の展望を持てないだけでなく、学校生活自体が上手く過ぎていけない可能性が出てくると考えられる。

このことと「小1プロブレム」と併せて学生がどのように関わっていくとよいのかについて考えてみると、集団行動に適応できなかったり、他児とのトラブルが多い児童の存在は、その児童らの発達の課題が個々に影響している可能性が考えられる。学校場面では児童自身がその葛藤を持ち続けており、学生はその葛藤の解決も目指しつつ関わっていく必要性があると考えられる。自律対恥・疑惑の時期にいる子どもについて、エリクソンは専門家の言葉を借りて「その枠内で選択が許容され、その選択が望ましいものとなるような思考の準拠枠を設定すること」に限定されるべきであるとしており、その段階に課題があると考えられる児童の場合にはそれに合わせ、課題を乗り越えられるような関わりをしていく必要性があると考えられる。

児童らの集団行動への適応できなさやトラブルを起こしてしまう児童は目につきやすい一方で、どのように関わっていけばよいのかについては、児童がその行動をしてしまう背景要因まで考えて接していくことで、より効果的な支援を行うことが出来ると考えられる。

また、本研究では「小1プロブレム」に代表されるように、小学1年生に特有の事象である可能性も考えられ、他学年及び中学生に対してはまた別の課題やそれに伴う背景があると考えられる。この点については他の学年に支援を行った記録などから考察をしていく必要が考えられる。

## 研究Ⅰの課題

研究Ⅰの課題として、記録の信頼性が挙げられる。

本研究では支援者の体験過程を重視するため、筆者が記録したフィールドノートを用いたが、用いたフィールドノートにはどのような支援を行ったか、その結果児童の反応はどうであったかについては概ね記述されていたが、それを受けて支援者がどのように感じ、例えば他の支援方法に変えたのであれば、なぜそのような支援方法に変えたのかについてや、児童の反応を受けて支援者はどのように感じたのか、支援者は何を思ってそのような支援を行ったのかについての記述がされていない部分も多々あった。何が起こっていたかといった比較的客観的な記述がなされていたことで因果関係を明らかにしやすかった一方、体験過程を重視する本研究では、それだけでは支援の中で生じている児童の動きや支援者の動きを十分に反映するのは難しかったといえる。特に#17でクラスの課題に気づき、役割に変化が生じたとしたが、記述ではその前の回の実習を振り返る形で記述されていたため、その回で何を感じて次回に活かそうと思ったかの記述が抜け落ちており、本研究でも“変化があった”とまでしか言い切れず、なぜ変化したのかについてまでは踏み込めなかった。今後は記録の際にその時何を感じたかなど、気持ちの揺れ動きや変化の過程が示されているとより流れを明らかにできたといえる。

次に、分析方法の限界が挙げられる。

研究ⅠではM-GTAに則った分析方法を用いて分析を行い、支援者がどのように支援者

としての役割を獲得しているのか、支援者が児童にどのような関わりを行っているのかという視点から明らかにすることが出来た。一方で、それによる児童の反応や支援者の反応が乖離し、特に支援方法の模索の段階では、それに対して児童がどのような反応したかなどについては{個々人に合わせた支援}【支援方法の模索】という曖昧な形でしか表せず、支援者と児童との間で生じている具体的な変化や支援者の考えなどを反映することが難しかったといえる。この点については、個別に児童を取り上げ、論じていく必要があると考えられる。

また、記録は実習後に自らの記憶を基にして書いていくことになるが、本研究による記録は実習が終了して数日が経過してから書くことも多く、回によっては数回の実習後に書くこともあり、記録の信頼性を十分に保っていたとは言い難い。研究Ⅱではこの点についても十分に注意して記録を行う必要があると考えられる。

## 研究Ⅱの目的

支援者の抱える困難さについての研究からは、筆者の見解として、1年目は何をすればよいのかを模索する時期で、知識を得たり経験を積む時期だったと考え、2年目はそのような模索が1年目よりも少ないため、自分の知識や経験から児童への対応や支援者の立場についてなどに様々な可能性や選択肢を考えて学級支援を行った結果生じた困難さであるのかもしれない。そこで研究Ⅱでは支援者が感じる困難さは何なのかを明らかにしていくことを目的にする。支援者は困難さを感じながらも支援をしていかなければならず、そのような困難さを自覚しながらどのように改善をしていくのか、また、改善が難しいのかを見ていくことで、学級支援を行う学生をどのように支えていけばいいのかが見えてくる可能性がある。

## 方法

研究Ⅰに引き続き、質的研究法を採用する。

### 筆者の属性と実習の概要

筆者はA市の大学院に所属する臨床心理学分野を専攻する大学院生である。筆者は所属は研究Ⅰの時点と変わったが、研究Ⅰと同じ小学校に参入し、小学校の仕組みについても1年目で理解しているという点で、筆者を対象として取り上げることに問題ないと判断した。なお、それまでは臨床心理士養成のための実習の1つとして位置づけられていたが、公認心理師法施行に伴い、この年からこの学級支援も公認心理師受験資格を得るための実習の1つとして位置づけられている。なお、実習の概要については実習の1年及び1日の流れ、実習内容については研究Ⅰと概ね同様でホームクラスも第一学年となっている。参入する学年を研究Ⅰと同じにすることで、心理社会的発達理論において同じ課題を抱える児童と

して論じることが出来、研究Ⅰとのずれを抑えることに努めた。異なる点は、科目名が大学と変更になっている点と、時間割等の変更に伴い、終了時間も概ね 13:15 から 14:30 頃に授業が終了し、サポートノートを記入後、終了となっている点、新たに特別支援教育専門の先生が配置され、その先生もサポートノートで学生とのやり取りをしている点である。

### 分析の対象

A 市にある小学校に Y 年 4 月から Y+1 年 3 月までの約 1 年間、学生サポーターとして参入した中で、学生(以下支援者とする)が特に支援を必要だと感じ、支援を行っていた児童 3 名について取り上げ、記入したフィールドノーツを対象とする。フィールドノーツ自体は全 29 回で、回によって児童の欠席や、別の児童を支援していたといった理由から対象児童について未記入な回もあり、3 名によって記録のされ方や支援時期が異なる。なお、フィールドノーツの構成は研究Ⅰと同様であるが、研究Ⅱでは鯨岡(2005)のエピソード記述の方法論を参考にし、記述した。鯨岡(2005)は、記録するその場の事象は客観的な事実として重要であるものの、その場にいる人と人とのやり取りや生じた間主観的に感じ取られる感情も捉え、記述することで従来の客観主義の立場では切り捨てられていた生き生きとした情景や人の在り様について触れることができ、それをその場にいなかった人にどのように伝えるかを考えた時に質的アプローチ、エピソード記述の端緒が開かれるとしている。このエピソード記述を参考にしながら、さらに毎回支援した児童について何を感じたか、今後どのように支援していけるとよいと思っているのかを個々の児童に総括として記入している。また、研究Ⅰにおける課題を活かし、記録はその回の実習後その日中に完成させるように努力するなどして記録の信頼性を保つように、また、授業時間、授業内容、児童が具体的に何に困っているかなども記録に描写することで、記録の妥当性を保つように努めた。

担任・クラスの特徴と 3 名の概要は以下に示す通りである。なお女兒は男児と比較して支援の困難さを抱くことが少なかった点から、本研究では男児のみとした。

**表 14. 参入したクラス・担任と対象児童の特徴**

参入したクラス・担任の特徴	先生主導のクラスで細かく指示・指導。児童も先生の指示を聞き大人しいクラス。児童は自分のことは自分でするしっかりとした印象。
A 君	少しふっくらした男児。授業進度に遅れがちでよく担任に注意を受けている。支援者も児童が中々指示に従わないことにイライラしがちでうまく支援がいかないと感じる。
B 君	幼い顔してよくニコニコした男児。支援者が来る日を執拗に確認し、よく話しかける様子に支援者もかわいらしさを感じる。支援者は児童が友達との適度な距離感の関係性が築けないことを課題に感じており、「ありがとうっていつてよ。」「謝ったんだからいいよって言ってよ。」などと詰め寄る様子が印象的。

C 君	大人しい男児。能力は高いように思える。支援者に自発的に助けを求めてくることはほとんどなく、支援者が介入しようとするのを嫌そうな顔をするので支援者は悲しく感じる。
-----	--

### 分析方法

研究Ⅰでは、1年間の流れの中で、児童を“授業に乗せる”ことを目的としたときに、学生が支援者としての役割を獲得するまでのプロセスを明らかにする目的で M-GTA に則った形で分析を行い、また体験過程を明らかにするために補足するような形でフィールドノーツを基に論じていた。M-GTA に則った分析では得られたデータを切片化して概念を作り出すため、支援者がどのように支援をしているかに焦点を当てた分析を行うことができたものの、支援の方法とそれによる児童の反応や支援者の反応が乖離してしまい、特に支援方法の模索の段階では、それに対して児童がどのような反応したかなどについては M-GTA に則った方法による分析の中では切り離して概念を生成することになるため、結果【支援方法の模索】という曖昧な形でしか表せず、支援者と児童との間で生じている具体的な変化や支援者の考えなどが反映されなかった。研究Ⅱでは、支援における困難さは支援者が児童に支援をしている、すなわち“支援中”に生じると考え、対象児童と支援者の二者関係を重視し、支援の始まりから終了するまでの流れの中で何が生じているのかを明らかにするため、記録を用いると同時に SCAT も用いることとする。

SCAT は質的研究法で用いられる手法の 1 つで、初学者でも手続きが行いやすいよう、大谷(2007)が考案したものである。質的研究では得られた言語データを、コードを付して分析することが多く、そのコーディングには、コードリストの中から適切なものを付していくテンプレート・コーディングと、テキストから読み取れる適切な分析的概念を見いだしたり案出したりして付すフリー・コーディングあるいは生成的コーディングとがあり、質的研究として代表的である GTA(グラウンデッド・セオリー・アプローチ)はフリー・コーディングの様式を採用している。しかし、そもそもどのようなコードを付したらよいかが分からない場合が多く、また、理論的飽和化を目指すまでデータ採取を継続することになるため、1つの事例や限られたデータを使用したい場合はグラウンデッド・セオリーを適用することができないといった点で困難が生じる。そこで、比較的小規模なデータでも活用しやすく、容易にコード化を行いやすい形での分析方法としてこの手法が考案された。本研究では、事例が筆者の記録のみであること、また、SCAT はどのようにコーディングが行われているのか、背景要因も含めて明確になり、研究者の思考過程が明確に示されるため、この方法を採用する。

表 15. SCAT のシート

小さなストーリーラインから大きなストーリーラインへ

## 倫理的配慮

38

## 結果

取り上げる児童3名についてSCATを行った結果、Aは49枚、Bは63枚、Cは28枚のシートが作成され、それぞれストーリーラインが完成した。それぞれの児童について大きなストーリーラインを概観した後、支援経過の中で困難さがあったエピソードについて取り上げていく。なお、取り上げるエピソードは記録を基として取り上げ、SCATによって見いだされたテーマ・構成概念を用いて結果を示していく。その際、支援者は記録ではSupと表記され、Supの発言は<>、当該児童の発言は「」, 担任以外も含む先生の発言は[], 当該児童以外の児童の発言は《》で表記し、テーマ、構成概念は『』で表す。なお、取り上げるエピソードについて、個人情報等に配慮して内容を損なわない程度に修正を加えている。

### Aへの支援の経過

Aの支援に関するストーリーラインは以下のとおりである。

支援者は児童の普段のにぎやかな様子から違いを感じ取ったり、周囲の児童の課題の進み具合と比較したりして、課題の取り組みが遅かったり取り組めていないと感じたことをきっかけに介入を始めている。支援者は<これやろうか。>といった形で課題の取り組みを促すことで対応していると、児童は「足が痛い。」と体調の不具合を訴えるのでそれを気遣いつつ、<それでも頑張っているんだね。>などと励ますことで課題の取り組みを促すことが出来ている。そのような対応の中で徐々に児童も支援者を頼り、近くにるように指示することもあり、支援者はなぜ近くにいてほしいかなどを話し、自力で課題に取り組んでいたときには距離を取ったり、支援者が離れようとすることで児童の不安が高まり、近くにるように要求があるとそれについて厳しく注意して対応している。児童は他の児童と話しているといった徐々に不適応行動が目立つようになり、支援者はその背景を聞き取ると、はじめは改善が見られたものの、支援者の言うことを児童が無視したり、担任にも注意されたりすることが増え、注意を受けても反省しない姿が目立つ。支援者は児童の先生の指示の従えなさ、授業進行に対する遅れから、児童の不器用さと先生の指示をどこまで理解できているのかについて疑問に思いつつ、課題の取り組みを促している中で児童の出来が支援者の予測を下回っていると焦りや、児童がそれでも焦らない態度に苛立ちを感じ、予測より上回っていると安心し、児童から離れるといった対応をしている。ある時に担任から支援方法を聞き、距離をとりつつ困った時に手を差し伸べられるようにと考えを改めたり、担任が休みで別の先生が来た時に児童に対して肯定的な対応をしているのを見て支援者自身が反省をしたりした直後には、児童の困り感を聞き取って課題の取り組みを促すといった関わりができるものの、取り組みを促しても児童が何等かの理由で取り組むことが難しかったり、不適応行動が表出し、<今それやる時間かな？>といった状況理解を促しても不適応行動が継続していると困惑や苛立ち、注意を諦めるといった状態が続く。

2学期の中盤では、課題の取り組めなさがあると「お腹痛い」と体調不良を訴えるようになり、支援者は我慢してもらうように要求しつつも児童がどうしてもと言って我慢するこ

とが難しいと支援者が判断したときには児童に先生に言って保健室に行くように伝えたりするが、授業が終了すると元気に遊びに行く様子などから支援者は児童のことを信頼出来ないと感じ、児童に対して支援者を頼ってこないように拒否的行動をとるようになり、対応も支援者の主張を通そうとし、児童の受け入れられなさの中で葛藤が生じ、信頼できないながらも児童の主張を優先するといったことが生じる。その中で、他児童の支援をしている際に不適応行動が表出し、＜今何やる時間？＞と状況理解を求める質問をした際に児童が「え？」と言って真面目な回答が得られなかったことで児童の自覚のなさに支援者が失望し、児童への支援を諦めるといった場面もある。

そういった中で児童が授業について行けていないことや先生の指示に従えていないことに児童自身が困っていないことに気づき、児童の主張と支援者の主張の中でどこで折り合いをつけるかを探して児童に提案をしていくような関わりが適切ではと考え、また支援者が苛立ちを感じることは避けられないと諦めつつ、児童への支援を継続していく。支援を継続していく中で児童の困っていることを聞いて理解する関わりをしつつも、再び体調不良を訴える場面があると、それを気遣いつつ、耐えてほしいという支援者の主張を通そうとすることもあった。しかし、後に児童の体調不良について、特別支援教室専門員の先生から話があり、支援者も児童への関わり方を反省している。以降児童の調子を確認したりどれくらい取り組みそうか確認をし、励ましたりしながら支援を継続していった。最終的には児童自身も折り合いをつけられるようになっていった。

Aへの支援の始まりは、Aのそれまでの態度、課題の取り組みへの違いを支援者が感じたところからである。始めは＜これやろうか。＞という形で課題の取り組みを促すと、「足痛い。」と不具合を訴え、支援者がその気持ちや理由を聞き取り、＜それでも頑張っているんだ。＞と児童の頑張りを評価することで児童が課題に取り組めるように声掛けを行っている。しかし、次第に児童の気持ちやその理由を聞いても次第に支援者のことを無視したり、さらに先生からも注意されたりすることが増えていく中で、児童が持つ課題や特徴を予測しつつも、支援者が児童に対して予測と児童の行動との間で、児童の行動が支援者の予測を下回っていると焦り、苛立ちを感じ、児童の行動が支援者の予測を上回っていると安心して児童から離れるといった、支援者の予測とのズレによって支援者側の感情に変化があり、また、支援者は児童に自力で取り組んでもらうようにと考えて支援を行おうとしていることが分かる。その後も児童の体調不良を軸として支援者の児童への信頼の出来なさ、児童の先生の指示の理解出来ていなさ、授業へのついて行けなさに困り感のなさへの気づき、さらに他の先生からの言葉から児童への関わり方を反省しながら支援を展開していた。

ここから支援の経過について、介入当初の関わりと支援終了前の関わり、支援中の困難さを、支援者が感じた否定的な感情が生じたエピソードを中心に論じていく。

#### Aへの支援の始まり

Aへの支援の始まりは以下のようなものである。

#7…1時間目、カタカナの練習をするという内容で、普段はお調子者でよく後ろの子に話し



かけるなどして先生から注意を受けることが多いが、今日は静か。途中、課題をやれているか見に行くと、手が進んでいない。＜(教材指さしながら)今ここやってるからやろう。＞というと、手の進みが遅く、やる気も見られない。しばらく見ているとやり始めたので離れる。

大きなストーリーラインの“支援者は児童の普段のにぎやかな様子から違いを感じ取ったり、周囲の児童の課題の進み具合と比較したりして、課題の取り組みが遅かったり取り組めていないと感じたことをきっかけに介入を始めている。支援者は＜これやろうか。＞といった形で課題の取り組みを促すことで対応していると、児童は「足が痛い。」と体調の不具合を訴えるのでそれを気遣いつつ、＜それでも頑張っているんだね。＞などと励ますことで課題の取り組みを促すことが出来ている。”の部分である。#7の記述から、支援者は普段の児童の様子について、“お調子者でよく後ろの子に話しかけるなどして先生から注意を受けることが多い”と認識しており、この回では“今日は静か”と普段の様子との違いを感じている。町田(2010)は＜支援を開始するきっかけ＞として《流れに乗らない》、《トラブル》、《ルール違反》があるとしているが、Aの普段の児童の様子と異なるという点は、《流れに乗らない》に近い要素を持っていると考えられる。この普段の児童の様子との違いから支援者は以下のような関わりをしている。

#7…2時間目、算数の問題集を行うという内容で、見に行くと進みが悪く、表情もあまり明るくない様子。＜(教材指さしながら)ここやろうね。＞と言うと、「うん。」と言いながら書き始める。書き始めたところで＜今日はちょっとやる気ない感じだね。＞と聞くと、「足が痛くて歩くのが辛かった。」と言い始めたので＜あーそっかそうだったんだね。＞「階段のところでぶつけちゃって。」＜そっかーそれは痛かったねー。＞「うん。」＜でも頑張って学校来たんだね。＞「うん。」＜そっかー。偉かったね。＞と会話をしていると、1問1問指さして＜これは？＞と質問しながら問題を進めていく。途中で時間になってしまい、丸つけをする段階になって「赤えんぴつはない。」と言うので＜じゃ隣の子に借りればいいよ。＞と言うと、「青鉛筆でいいよ。」と言い、青鉛筆で丸つけを始める。しかし、途中までしか解いていないので丸つけが最後まで出来ず、こちらを見てくる。＜あとはじゃ中休みにやろっか。＞「うん。」というが、丸つけ後も少し時間があつたので、その時間で一緒に解くことに。解き終えた後は＜最後までよく頑張ったね。＞と褒めて終わる。

支援者は＜今日はちょっとやる気ない感じだね。＞と『児童の調子伺い』を行うと、児童からはその理由が話され、支援者はなぜ児童が課題に取り組めないのかが理解でき、＜でも頑張って学校来たんだね。＞と『児童の様子の理解と児童の頑張りの評価』を行い、『課題の取り組みの促し』を行い、児童が最後まで課題の取り組めたことで『課題達成による評価』を行い、支援を終了している。

この回から支援を始めるが、#8においても#7と同様の様子が見られ、支援者は以下のように児童について考えている。

#8…眠気があって勉強に集中できない、という様子は、前回の足が痛くて勉強できない様子と同じであると感じ、調子が悪いとそれが気になって集中力が続かないといった繊細な

面がある児童であると思った。繊細でありながらも、Sup の声かけには十分応答できると思われ、勉強が楽しいと思えるようになれば、多少のことは気にならなくなるのではとも感じた。今回は Sup と話し、促されながら行う外発的な動機付けを利用するような形であったが、今年 1 年では難しいかもしれないが、今後内発的な動機付けが高まるとよいように思われる。

児童が調子の悪さを訴えてくるところから、今後どのように支援していけばよいか、ここでは“内発的な動機づけが高まるとよい”というように考えている。竹内ら(2017)は、担当しているクラスの気になっている児童・生徒への対応として声掛けを多く挙げていたが、本研究では、支援者は動機づけを目的として声掛けを行っている。どのような意図や目的を持って声掛けをしているのかについて、今後他の支援者にインタビューを行うなどして知見を広げていくことが出来ると思われる。

ここから、A への支援をしていく中で、感情が否定的、すなわち支援において困難さを抱いたと考えられるエピソードを中心に取り上げ、論じていく。

#### A への支援の困難さ

A への支援においては、焦り、苛立ち、諦め、失望という流れで困難さが生じていることが分かった。

#### 焦りと苛立ち

支援者は A への支援を続けていく中で、以下のような焦りや苛立ちを感じている。

#10…3 時間目、図書の時間で中休み終了後、担任ではなく、別の先生に交代してすぐに教室移動であった。中休みが終わって皆が戻ってきたところに先生が[整列します。教室の後ろに並んで! ]と言い、児童が教室の後ろに整列すると 1 人足りない。[誰?]と先生が言っていると「A 君です。」と皆が言う。了解した先生はそのまま交代する先生に行くようお願いし、皆が出ていく頃に児童は教室に戻ってくる。担任の先生に[行ってください。]と軽く促された後は特になく、Sup の声掛けが中心となって児童を促すことになる。…2 時間目の終了時に先生が準備するよう促していたので準備できているものと思い、図書室に移動するように促すと、「まだ持っていくものが…」と言う。先ほど鉛筆を道具箱にそのまましまっていたので、道具箱から鉛筆を取り出してそのままバッグの中に入れるが、動作がゆっくり。Sup も、他の児童が全員移動してしまったことによる焦りと、その状況にも関わらず、なかなか急ごうとしない児童に苛立ちを感じながら、<他の子皆行っちゃったからさ、早くしよう?>と声をかけるが、急ぐ様子がない。

大きなストーリーラインの“課題の取り組みを促している中で児童の出来が支援者の予測を下回っていると焦りや、児童がそれでも焦らない態度に苛立ちを感じ、予測より上回っていると安心し、児童から離れるといった対応をしている。”の部分である。

中休みが終了してから他教室へ移動する場面である。児童は他児童より教室に戻ってくるのが遅かったため、支援者が誘導して他教室へ連れていくことになっている。支援者は『中休みに使用していたものの片付け』を指示し、その後、“2 時間目の終了時に先生が準

備するよう促していたので準備できているものと思い、『授業の指示と比較した支援者の予測による行動の促し』を行うと、「まだ持っていくものが…。」と『支援者の予測以下の段階』であること、児童自身の『焦りのなさ』から支援者は焦りと苛立ちが生じていた。この様子から、周囲の様子、ここでは他児童がすでに教室移動しているところから児童も教室移動しなければいけないということで支援者の焦りに繋がり、また、他児童が教室移動していて急がなければならない状況にも関わらず、児童が急ごうとしないことで、周囲の動きとのズレから児童を捉え、支援者に苛立ちという感情が生じていると考えられる。また、この前に支援者は“2 時間目の終了時に先生が準備するよう促していたので準備できているもの”と思い、図書室に移動するように促す”とあり、支援者の中で児童がどの程度まで出来ているかの予測をしていると思われる、その予測を下回る行動を児童がしていたことで支援者の焦りや苛立ちに結びついた可能性が挙げられた。一方で上の記録の続きで『支援者の焦りと児童への怒りによる行動の促し』を行っており、以下のように続いている。

#10…バッグの中に図書カードが入っていないように見え、道具箱の中に同じ色の紙が見えたので、図書カードもまだ入っていないものと思い、＜これ(道具箱の中の紙)は？＞と聞くと、「図書カードはこん中に入ってる。」と見せてくれ、＜あ、もう入ってたのね。＞と Sup も安心する。

『支援者の予測による準備の補助』をしており、準備できていないだろうと予測していたものが準備できていると『支援者の予測以上の段階による安心』が生じていた。以上から、支援者側の予測より児童の行動が上回っていると、支援者は安心感といった肯定的な感情を抱くと思われる。また、この関わりから、支援者は以下のように振り返っている。

#10…今日の図書室の移動の際や、算数の問題を教えているときなど、反応が鈍い感じ (Sup としては反応の良く無さに苛々していた部分もあった)、行動がのんびりしている感じなど、前期のような覇気がないように感じる。今日は Sup も、児童の行動の遅さから苛々してしまったが、次回以降は児童のできない面ばかりではなく、できる面を探して、褒めるなどして関わっていければと思う。

支援者自身が苛立ちを感じたことを反省し、最後に“褒めるなどして関わっていければ”という点から、1 年目で獲得していた役割を維持できるような関わりを今後もしていきたいと考えている。その一方で、支援者は以下のような関わりも意識している。

#11…「1 時間目の国語一緒にいて。わかんないから一緒にいて。」と言ってくる。＜わかったよ。＞というので安心したのか席に戻っていく。1 時間目は漢字ドリル(人)と漢字テスト、国語の漢字の混じった文章を、絵を描きながら書いていくという内容であったが、結局 Sup は A 君の席に行くことなく後ろから見ていた。鉛筆を落としてそれを拾いに行くのが遅かったり、右隣の \* 君に話しかけたりと集中できていない姿が目立つ。先生からは放っておかれているからか注意はない。先生から行うように指示があると他児と比べ手を付けるのが遅いのが気になったが、少しずつ進めているようで、最終的には先生に提出出来ていた。

支援者は児童から近くにるように頼まれているにも関わらず、児童を観察するのみで介入をしていない。この点については詳しく記録されていないことから、様々な考えがあるが、1年目で獲得していた役割の観点から考えると、『支援よりも自力で取り組むことを優先』した関わりの可能性であることが考えられる。また、この回では以下のように振り返りを行っている。

#11…全体的な動きの遅さが目立つ児童で Sup も正直イライラしてしまう部分がある。先生もかまっていてもしょうがないと思っているからか、もう特別関心を置いている様子もなく、あきれているようにも見受けられる。

この振り返りをもとに考えると、支援者の児童に対する苛立ちなどの感情を生じさせないよう支援者側で調整している可能性も考えられた。これは井田(2014)の研究において、支援が『上手くいかない』感じが見出されていたが、それと同様の状況になっていたと考えられ、それによって A に対して支援者は苛立ちが生じていたと考えられる。

#### 諦め

#15…中休み、児童はボール遊びをしようとしていたが、ボールに空気が入っていなかったようで「ねえ一緒に空気入れに職員室行こー。」と Sup に話しかけてくる。<今\*さんの宿題を手伝ってるからいけないよ。>と言うが、児童は「えー。いこーよー。」と頑な。それにより Sup も頑なになり、<今手伝ってて上行けないんだ。>と言って、さらに児童は教室内でボールをついているので<ボールつくのはやめようね。>と声を掛けるがやめる様子はない。…しばらくして児童は自分で教室を出ていった。空気を入れたのか、戻ってきて教室内でボールをついていたときにはよくはずむようになっていた気がする。戻ってきてからボールをついていた場面では、先程注意しても聞かなかったこともあり、特に注意しなかった。

大きなストーリーラインでは、“不適応行動が継続していると困惑や苛立ち、注意を諦めるといった状態が続く”の部分である。

中休みにボール遊びをしようとしている児童とのやり取りである。支援者は最後“先程注意しても聞かなかったこともあり、特に注意しなかった”と『諦め』が生じているが、これはその前に注意をしても直らなかったことによると考えられる。また、別の要因を考えるとこの関わりは、支援者は『他児童への支援』『不適応行動の注意』、児童は『支援者への支援要請』『不適応行動』であるといえる。支援者が『他児童への支援』をしていることで児童の『状況の読めなさ』があったが、児童は折り合いをつけて『自力で問題に取り組』み、支援者は『諦め』ることで折り合いをつけているとも考えられる。割澤(2017)のボランティア活動を支えた要因について考えると、『ネガティブな体験や感情』への対処の1つに、[我慢]することや[割り切り]によって自己の内面で対処することを挙げているが、本研究では『諦め』が『ネガティブな体験や感情』への対処として生じているとも考えられ、『ネガティブな体験や感情』としての『諦め』と『ネガティブな体験や感情』への対処の方法としての『諦め』の両方の意味合いがある可能性が見いだされた。しかし、『諦め』がネガティブ

な体験として認知されるのか、ネガティブな体験をしたときの対処方法として使われるものなのか、他の支援者にインタビューするなどして検討する余地のある点であるといえる。

### 児童への失望

以上のような焦りや苛立ち、諦めが生じている中、児童の信頼できなさにより、児童へ失望しているエピソードがある。

#18…5 時間目、図書室で本を読むという内容。…Aが Sup の元に来て、「お化け図鑑読みたいんだけどない〜。」と言う。前図書室に来ていた時も言っていたと思ったが、<どこにあるの？>と聞くと「ここら辺にある〜。」とAが指した本棚を探す。結局見つからず、<お化け図鑑ないよ。この間も言ってたよね。>「うーんでもお化け図鑑読みたい〜。」と言って本棚の間をうろついている。「さっき＊さんが読んでた〜。」と言っていたが、Sup はそもそもその本がないものと思っていたこともあり、Sup は他の本棚を探すが見つからない。ないなら他の本にすればいいのにと思っている。<やっぱり無いよ。>と言い、何冊か<この本は？>と示すが反応はイマイチで「うーん。」「前読んでつまんなかった。」と言ったりしている。<どんな本が読みたいの？>と聞くとファンタジー系の本を指定するので<じゃあれじゃん。>と言い、一緒に支援者が薦める本を見に行くが「でもこれ漢字にフリガナ書いてないじゃん。」と言われる。<そんなことないよ。これ面白いよ。>と言うが、Aがページを開いて見せてきた漢字にはたしかにフリガナが書いておらず、(耳という漢字)<ほんとだ。書いてないね。耳って習った？>と聞くと、Aは本を閉じてまた本棚をうろつきはじめる。<ねえないものはしょうがないから何でもいいから本読もうよ。>と言うが、「お化け図鑑じゃないと嫌だ〜。」と言い張る。会話していると担任から読み終わった人は他の本を探すように指示が入り、＊君と一緒に本を探して欲しいと言って Sup の手を引っ張っていく。するとAも一緒についてきて Sup, ＊君に話しかけたりしている。結局本を探そうとしない児童にうんざりして、Aに目線を合わせてAの手を持って<ねえ今何の時間？>と聞くと、「え？」と全く別のことを言いながらへらへらしている。Sup はうんざりして何も言わず、＊君に引っ張られるままについて行く。Aもついてくる。再度同様に聞くが結局Aは答えず、Sup も教えようという気が失せていた。

大きなストーリーラインの“その中で、他児童の支援をしている際に不適応行動が表出し、<今何やる時間？>と状況理解を求める質問をした際に児童が「え？」と言って真面目な回答が得られなかったことで児童の自覚のなさに支援者が失望し、児童への支援を諦めるといった場面もある。”の部分である。

図書で本を読む場面である。児童は本を読んでおらず、一緒に本を探してほしいと頼むところから支援者の支援は開始する。支援者は<本読もうよ。>と『切り替えの促し』をするが、児童には『諦めきれなさ』がある。その後『他児童からの支援要請』があり、それを優先するとAは支援者や他児童に話しかける『不適応行動』が生じ、支援者は『児童への怒り』を感じ、<ねえ今何の時間？>と『状況理解を促す質問』をしている。しかし、児童の“全く別のことを言いながらへらへらしている”様子から『不真面目さ』を支援者が感じ取り、

『児童への失望』最終的に『支援者の諦め』が生じている。

また、この回は最後に以下のように振り返っている。

#18…Supとしては、Aに対してイライラする気持ち、可愛いと思えない気持ちから、Aのサポートに限界を感じている。他児は少なくとも成長が見えるように感じるが、Aはそれが一向に見えず、ただ周囲を困らせたいようにしか見えない。今日の関わりについても、Aに対してだけ感情的に当たってしまう厳しさがあるような気がして、SupにとってもAにとってもよくないと思う。

支援者は児童への怒りや諦めについて否定的に捉えており、また、それが支援者、児童双方に良くないことであると考えていることが記述されている。これらは#10での“動作がゆっくり”#18での“「え？」と全く別のことを言いながらへらへらしている”のような子どもの行動や言動に対して、“行動がのんびりしている感じなど、前期のような覇気がないように感じる”“Aに対してだけ感情的に当たってしまう厳しさがあるような気がして、Sup自身としてもAにとってもよくないと思う”のような支援者が考えたことを記述していると思われる。#10ではそれに対して、“できない面ばかりではなく、できる面を探して、褒めるなどして関わっていければと思う”と反省している記述がみられるが、#18ではそういった記述がみられない。割澤(2015)では、第一段階である「当事者ポジション」において、子どもの言動とそれに対する自身の実感を、エピソード毎に報告する記述が中心である点に特徴があるとし、第二段階において、子どもの言動を出来事ベースで報告するに留めず、観察者のような視点から、子どもの言動を子どもの気持ちと結びつけて推測したり、同時に声の掛け方を工夫するといった“取るべき関わり方”を吟味して記述化するようになる点に特徴があるとしているが、#10では第二段階、#18では第一段階に戻っているような可能性が考えられる。また、子どもの言動からではなく、子どもの行動からも影響を受けているような可能性が考えられる。この「当事者ポジション」から「観察者ポジション」へ移行する条件として、割澤(2015)は子どもの言動の理由を推測する視点及び子どもへの関わり方を吟味する視点の獲得が必要であるとしているが、このように、焦りや苛立ちが生じ続け、解決できない状態が続くと、子どもの言動の理由を推測したり、子どもへの関わり方を吟味する視点が失われ、記述する際の段階も後退する可能性があることが示唆された。

なお、これ以降の回で支援者は以下のように振り返っている。

#19…児童を見ることはあまりなかった。そのような一日を振り返ると、児童からSupに助けを求めてくることはほとんどなく、他児童とタイミングが被っていることが多かったこともあってか、甘えてくることも少ないように感じた。学習の取り組みや休み時間の過ごし方等を見ていても、児童自身が困っていることはSupが思っているよりは少ないのではと思われた。しかし、算数に取り組めていなかったり、他児と比べて目立つことは確かなので、児童に困っていること、今の状況では困ることがわかるような関わり方ができると望ましいのではと思った。

#20…児童に対する支援は、児童が困り感を感じていない分、他児と比べても大半がこち

らのニーズを押し付けるような形になってしまうので、児童の主張と Sup の主張の折り合いのつくところを探して、提案していくような関わりが適切であるように感じた。また、Sup のイライラ感は募ることは避けられないような気がするので、今はまだ児童から離れる(逃避)ことでしか解決出来ていないが、上記のような関わりを通じて徐々に児童のことも私の中で受け入れられるようになっていくと思う。

大きなストーリーラインでは、“そういった中で児童が授業について行けていないことや先生の指示に従えていないことに児童自身が困っていないことに気づき、児童の主張と支援者の主張の中でどこで折り合いをつけるかを探して児童に提案をしていくような関わりが適切ではと考え、また支援者が苛立ちを感じることは避けられないと諦めつつ、児童への支援を継続していく。”の部分である。

#19 では“他児から助けを求められ、それに応えていたり、支援者を頻繁に頼る児童がいた”ことで A に支援をすることが少なかった。そのような児童と距離を取ったところで児童の様子を予測し、その予測からどのような関わりが必要かを考えている様子があった。また、支援者自身に生じる感情処理についても“イライラ感は募ることは避けられないような気がする”と受容していくことが必要であるという気づきを得ていた。杉本(2017)は、ボランティア活動を継続させる要因の 1 側面として、《ネガティブな体験や感情》の中で自己の内面に対処する、甘いものを食べるなどのネガティブな感情に対処することを挙げており、自分の感情や体験を受容することも対処法の 1 つである可能性が示唆された。

以上のように、児童に対して様々な否定的な感情を生じさせつつも、振り返っていく中で児童に何が生じているのか、支援者はどうすればよかったのかを考え、またそこから児童の課題や特徴、それに合わせた児童との関わり方を模索しているだけでなく、支援者自身の感情をどのように処理すればよいのか、考えながら支援を行っていることが分かった。

また、児童への支援は必ずしも否定的なことばかりではない。以下では A への支援を行っていく中で本来得ていた役割を行えているエピソードを取り上げる。

#### A への支援への手ごたえ

#15 では、従来の褒める関わりができていく様子が見受けられる。

#15…1 時間目は今までの国語と算数のプリントがまとまって返却され、その直しをするという内容で、A にもプリントが返され、見ると間違い箇所が多い。…間違いのプリントを直そうとするが、隣の\*さんが Sup に話しかけてくるのに便乗して話したり、その向こう隣の\*君が Sup に話しかけてくるのに便乗して話したりしていると、担任から[A さん！早くやりなさい！]と怒られている。怒られてやっとり組み始めたことと、話し相手になってしまい A が取り組みないと思い、一旦離れる。しばらくして再度近づくと、ほとんど進んでいないので、一問一問指さしながら<これやろうね。><よし、できた。じゃ次。><できんじゃん。>と声を掛けながら進めさせる。…最後まででき<できたねー。じゃ先生に見せよっか。>と言って担任に見せに行くように促すと見せに行くが、まだいくつか間違いがあった。A も少し落ち込み気味。先ほどと同様に促し、再度見せに行くと、間違いが全て

直った様子。<よかったね。>と声を掛けて終了している。

それまでの授業でのプリントがまとめて返され、その間違い直しをしている場面である。支援者の存在が、児童が課題に取り組むうえで阻害する要因になっているのではないかと考え、『課題に取り組ませるための支援者の分離』をしている。その後、児童の様子を観察すると『課題の組み立てなさ』があり、<よし、できた。じゃ次。>と『課題の組み込みの推し進め』をしつつ、担任に見せるよう促す『先生への橋渡し』を行い、最終的に『褒め』て終了していた。

この回の振り返りでは、以下のように記録している。

#15…今日は聞き分けの悪さが特に目立つ場面が多かった。Sup はかなりうんざりで頑なに反論する態度をとっていたが、今思えば、<どうして一緒にいいの？>と“一緒に食べること”“2 階に一緒に行くこと”について話し合えばよかったと思う。今日の A 君の家庭についての話から推測すると、離れてしまうことの怖さや不安が強く、それが、Sup からすると“聞き分けの悪い子”というように映ったように思われる。…Sup からするとすぐ怠けてしまう子という見方をしてしまっ、あまり構ってあげられなかったことを少し反省した。今後は児童の抱えていた気持ちを丁寧に聞き取りながら関わっていきたいと思う。

支援者は児童の“聞き分けの悪さ”を家庭的な要因に結び付けて考え、児童への関わり方を反省している。割澤(2015)の振り返り記述の立ち位置において考えると、エピソードをありのままに記述する視点から、[子どもの言動の理由を推測する]ことや[子どもへの関わり方を吟味する]視点へと変化していると考えられる。そしてその変化の要因として、当事者ポジションから観察者ポジションへ移行する際の条件として、“子どもの言動の理由を推測する視点”を挙げており、そのカテゴリーとして自身の実践を振り返り検討する、教師から手がかりを得る、ボランティアから手がかりを得ることが挙げられているが、#23 の記述からは、児童の家庭での様子から手がかりを得ている可能性も示唆された。

以上の記述から、A への支援は比較的困難さを抱くことが多いものの、手ごたえを感じていることもあり、困難さと手ごたえの両方を感じながら支援している様子が伺える。杉本(2017)では、1 年間の活動の中で「ネガティブな体験」と「ポジティブな体験」をしようとしているが、特定の児童との関わりの中でも「ネガティブな体験」と「ポジティブな体験」を経験し、支援を行っていることが考えられた。

継続して支援をしていく中で児童との関わりがどのように変わっていったのかを見ていく。

### 支援の経過(主に 3 学期)

その後の支援においても児童は体調不良を訴えることが続き、支援者は児童に我慢を要求するなどの場面が多かったが、#24 ではその前の回で本当に体調不良であったことがサポートノートに記述されており、反省をしている回である。

#24…1 時間目、苦手な漢字をプリントに 2 つ練習するという内容で、先生から書くように指示が入ってから他児はそれぞれ漢字を選んで書いていたが、児童は 1 画目を書いて止ま



っていた。前回入ったときに児童が体調不良を訴えることでなかなか取り組めず、Sup がイライラしていたのだが、今朝サポートノートを見た際に、(特別支援教室専門員の)先生から本当に体調不良であったと返事があり、Sup としても反省。今日は<どう？何書こっか。>と声をかけると、「うーん。王って字。」と言う。<いいじゃん、王ね。>「でもね、王って字まだ習ってないの。だから玉って書く。」<そうなんだ。まだ習ってないんだね。玉は習ってるんだ。じゃそれでいいんじゃない？>というところからゆっくりであるが書き始める。<いいじゃんいいじゃん上手〜。>と声を掛けながら 4,5 個書いたところで一旦離れる。児童は離れた途端書かなくなるので、あとで再度様子を見に行こうと思う。他児の様子を見てから児童の様子を再び見に行くと、案の定進んでいない。<どした？>と声を掛けると「足が〜。」と言いながら、あくびをしている。<眠い？眠いか。>児童頷くが、片方は鉛筆を持ち、片方は膝を抑えている。「足痛い。」<そっか、じゃ代わりに抑えてあげよ。>と言って代わりに膝をさする。出来そうかな…と思いながら様子を見、<ここ書こっか。>と言いながら促すと書く。<上手に書けんじゃん！出来る出来るよー。>と言いながら声を掛けると一通り書き終わる。<あ、一番下の棒が一番長いんだよー。>と声を掛けたりすると応じて取り組んでくれる。1 枚目が終わったので 2 枚目、2 枚目に入ったところで離れると、代打の先生が見てくださり、[上手にかけてんじゃん。]と言われたりしている。最後まで見ていたわけではなかったが、時間内に取り組めていたようであった。

大きなストーリーラインでは、“支援を継続していく中で児童の困っていることを聞いて理解する関わりをしつつも、再び体調不良を訴える場面があると、それを気遣いつつ、耐えてほしいという支援者の主張を通そうとすることもあった。しかし、後に児童の体調不良について、特別支援教室専門員の先生から話があり、支援者も児童への関わり方を反省している。”の部分である。

支援者は自身の思考、行動の反省から、児童への支援の初期にしていたような気持ちを抱える支援を行っている。支援者は児童の「足痛い。」に対し、『児童の痛みへの同調』をし、『取り組みのバランスを見ながら具体的な指示』を行い、取り組めると『褒め』て終了している。

また、この回の振り返りでは、以下のように記述されている。

#24…前回、児童の体調不良の訴えを Sup が受け取れなかったことは反省である。普段から言い訳をしている節があるので、それと思い込んでしまい、うまく対応できなかった点が悔やまれる。今回は先生の対応も柔らかく、児童も普段よりもスムーズに取り組んでいる様子であったので、私も見習うべきであると感じた。また、今日は児童と談笑しながらお互い比較的負担なく介入できたように思う。

“普段から言い訳をしている節があるので、それと思い込んでしまい、うまく対応できなかった点が悔やまれる”とあるように、支援者の児童に対する予測が支援者の児童の対応を左右している可能性があると考えられた。杉本(2017)は支援経過の中で「ネガティブな体験」と「ポジティブな体験」の両方を体験するとしているが、支援者がネガティブと感じ

るか、ポジティブと感じるかの要因として、支援する側の児童に対する予測も関わっている可能性が考えられる。また、その予測が誤ると、児童のその時の本当の状態を見誤り、記述にもあるような体調不良を見落とし、不測の事態を起こしかねない。不測の事態を起こさないためにも、それまでの児童の予測からだけを頼りにするのではなく、その時の児童の状態を見極めることも必要であると考えられる。

#29(最終回)では児童との1年間の支援について以下のように振り返っている。

#29…児童と1年間関わっていく中で、先生との考え方の違いに苦労した。先生は個人個人の自立を促す関わりが多く、先生の指示通り動かない児童には先生がとにかく注意することをしており、児童は特に怒られることが多い児童であった。一度先生に児童との関わりをどのようにすればよいかを聞いたところ、状況を読むようになれば自分から取り組めるようになる、と言われ、少々腑に落ちない点がありつつも、それ以降も時に距離を取りながら児童と関わりを続けた。児童と関わっていく中で(先生に注意されているのを見ていく中で)、児童が課題などに取り組めないのは、児童なりに困っていることがあるからで、その困っていることを聞いて一緒に抱えていくだけで、簡単に課題に取り組むことが出来ていくことが分かった。先生の自立を促すという目的もわかるが、注意すればいいという考え方は多少安直な考え方であるような気もし、すべての児童に適用できるかという点と異なると感じた。児童と先生との間を取り持つことはしなかったが、私が児童のクッションのような存在になることが少しでもできていたら何よりであったのではと思う。

担任の指導方針との中で苦労した記述があるが、杉本(2017)は特に教員との関係において「ネガティブな体験」をすることが多いと述べており、これと同様の結果が得られているように考えられるが、詳細は考察で述べることにする。そのような中で、支援者は「困っていることを聞いて一緒に抱えていくだけで、簡単に課題に取り組むことが出来ていくことが分かった」と気づきを得ていることが分かった。これは、麻生ら(2009)が挙げている問題に対処する力が身についた記述であるといえる。また、最後に「私が児童のクッションのような存在になることが少しでもできていたら何よりであったのではと思う」という記述は、先生との考え方の違いから生じており、少しでも児童の役に立っていればよいという振り返りをしていると考えられる。杉本(2015)は、ボランティアを継続する要因として、自分が役に立っている感覚ややりがいといった概念が抽出されなかったとしているが、最終的には「私が児童のクッションのような存在になることが少しでもできていたら何より」と役に立っていてほしいという願望という形で概念が抽出される可能性が見られた。しかし、この振り返りにおける記述と支援を継続する要因がどのように因果関係があるかはこの記録からは記述されていないため、今後検討していく事項の1つであるといえる。

以上から、Aへの支援における困難さは、焦りや苛立ち、また信頼できないことによる失望といった事項が挙げられた。また、経過については、気持ちを抱えるような支援を行いつつも、支援者の予測によって支援が困難かどうか左右される様子や、ネガティブな感情や体験を支援者が受容することで対処している様子が伺えた。また、担任との支援方針との違

いにも苦勞している様子が見受けられた。

次に B の支援について見ていく。

### **B の支援の経過**

B の支援に関するストーリーラインは以下のとおりである。

始めは不適応行動が生じていたことで介入しようとするが拒否され、更に児童が支援者をからかうことで支援者は怒り、児童は支援者に対して舌打ちするといった不快な行動をするところが支援のきっかけである。以降支援者が介入し、様々な提案をしようとするが拒否される一方で、支援者が介入すると依存するような態度をとるので児童に自力で行わせようとするといった状況が続く中で、児童から介入を拒否される際はすぐに離れて見守り、児童の拒否反応とのバランスを見ながら支援を行っている。その後も支援者をからかうような行動がありつつも、課題に取り組めていなさそうな時には課題の取り組みを促したり、支援者の介入を拒否する際には児童の取り組みを見守り、すると自力で課題に取り組めたり集団行動を取れたりといったことが続く。こういった支援が続いていく中で、図工の時間では作品について支援者が褒めたり、児童から支援者に作品を見せてくれたりと徐々にコミュニケーションを取るようになっていく。また同時に図工の時間にも関わらず、漢字練習帳を出して漢字の練習をしようとする、支援者を何度も呼びつけるといった行動が続くことで担任から厳しく注意されることが増えていき、児童はそれに対する不満を表出することもある。以降も支援者は児童が他児童と喧嘩をしていたときに対処できなかったり、児童が担任の指示に従えていなくて支援者が介入した際に支援者に課題を代わりに行うようお願いするといったことがあり、支援者は児童に自力で取り組んでもらおうとするものの、支援者が諦めるといったことが続く。また児童は課題に取り組む際、担任の指示と異なる取り組み方をしていることがあり、支援者はそれを不適応行動と認識し、注意しようとした際に児童がそれを聞き入れない様子があり、注意するか児童の取り組み方を尊重するか迷いつつ児童の行動に付き合ったり、支援者から様々な提案をして問題を解決することができたりする。そのような中児童から支援者に話しかけてくることが増え、毎度「今日は最後までいるの?」「何で\*曜日以外来ないの?明日も明後日も来てよ!」と支援者がいつ来るのかを確認したり、給食の際に「今日はどの班で食べるの?」と確認することがあったことで支援者は児童との距離感の近さを感じる中、児童から強い身体接触の要求があったことを機に児童との距離感を意識し、課題の取り組みの妨げにならないよう遠くから見守ったり、支援要請があってもすぐには応えないといった対応をし、そういった意識の中で児童が課題の取り組まなさがあると介入した方がよいのかしない方がよいのか迷う場面が生じるときもあった。そのように支援を続けていく中で、支援者が他児童の支援をしているときに支援要請をしてきたり、他児童に支援している様子が見えていないかのように話しかけてくるところに児童の特徴や課題を感じると同時に、なぜ理解できないのかと怒りを感じながら児童へも支援を続ける。

終盤でも引き続き担任の指示の従えなさ、授業進度への遅れが継続して見られ、その度に

支援者は児童の課題への自信のなさに共感して取り組みを促すこともあるが、今何をすべきか見守ったり児童の特徴を予測したりしながら児童を観察して1年を終えている。

Bへの支援はBへの不適応行動への注意とそれに伴う児童の支援者への不快行動とそれに伴う支援者の怒りがきっかけとなり、介入を始めている。以降支援者は介入しようとする  
と児童から拒否されたり依存されたりと不安定な反応の中で支援者は児童の反応をみながら介入したり見守るだけにとどめたりすることを繰り返していく中で徐々に児童とコミュニケーションが増えていくと同時に、児童の困り感に上手く対処できない、児童に自力で取り組んでほしいが上手くできずに支援者が諦めるといった状況も生じていた。徐々に児童からの関わりが増え、支援者がいつ来るのかを執拗に確認する、さらには過度の身体接触を求めてくることで距離を取りながら関わるように意識しはじめる中で、状況の読めなさといった児童の特徴を予測しつつもそれに対して児童に対し怒りを感じている。このように児童に対してどのような課題や特徴があるのか予測しながら支援を終了している。

ここから支援の経過について、介入当初の関わりと支援終了前の関わり、支援中の困難さを、支援者が感じた否定的な感情が生じたエピソードを中心に論じていく。

#### Bへの支援の始まり

Bへの支援は以下が始まりである。

#1…2時間目、1年生を迎える会の練習で体育館へ移動。体育館で待っている間、B君は体育座りをして待つことが出来ず、後ろを向いたり、前の子にちょっかいを出したりしている。B君に対して後ろから近付いて両腕を腰にまっすぐつけるもB君はこちらを向いて、「ばーん。」と手を銃に見立てて何度も打ってきて「死んだよ。」と言ってくる。＜死んだの？なんでよー。＞と最初は応答するも、なかなか止まないの両腕をもって腰につけ、＜今何の時間ですか。2時間目は何ですか。＞と聞くと、「1年生を迎える時間。」と答える。＜そうだよね。今何をするんですか。＞と言うと、しばらくはみんなと行動を同じくする。しばらく時間が経って列が動くときB君はまた「ばーん。」とやり始めるが、Supと一緒にいていけない予定だったので、それ以降介入することはなかった。

大きなストーリーラインでは、“初めは不適応行動が生じていたことで介入しようとする  
と拒否され、更に児童が支援者をからかうことで支援者は怒り、児童は支援者に対して舌打ちするといった不快な行動をするところが支援のきっかけである。”の部分である。

『集団における不適応行動の発生』に伴い、支援者が介入する。すると児童は手を銃に見立てて支援者に何度も打つような動作をする『児童の支援者への抵抗』が生じ、支援者は＜今何の時間ですか。2時間目は何ですか。＞と『支援者の児童への理解の促し』を行っている。その後『一時的な集団適応』が生じるも再び『支援者への抵抗』が生じている。この後においても同様の関わりが生じている。

#1…3,4時間目、図工は好きな色の色紙に好きな動物・乗り物などを描くという内容。…クレパスの黒を出して、その後、少し置いてから近付くと、「ねぇ描けないから描いて。」と言ってくると突然黒のクレパスを持ち出し、「ねぇ目つぶって！」と言ってくる。＜なんで？

描く気でしょう。>「ねえ書かないから！」とやり取りしている間にクレパスが Sup の手についてしまう。<あ、描いたでしょう。ダメでしょう。>と言うと B 君は申し訳なさそうな顔をしたが、「ねえ描いて。」と続けてきて、手で「バーン。」と打ってくる。<そういうことする人には教えてあげません。>と言うと、舌打ちをしてくる。<あ、舌打ちしたね？そういうことしちゃダメでしょう。>と言ってもやめる様子がない。<やらないって約束できますか？>と言っても最初はへらへらしていたが、徐々にやめる。そしてまた、「描けないから描いて。」と言うので、…最後は一緒に描き上げ、B 君も描けたようなので、<出来たじゃん。1 人でも描けんじゃん。よかったね。>と褒めると満更でもない様子。

図工でクレパスで絵を代わりに描いてほしいと児童から頼まれる場面である。児童は「ねえ描けないから描いて。」から「ねえ目つぶって！」となり、『支援要請から支援者への悪戯へ』発展する。このやり取りの間に支援者の手にクレパスがついてしまい、『悪戯により支援者に被害が及んだことによる注意』を行う。すると、児童は舌打ちをするので支援者はやめさせようと『不快行動の制止』を行っている。以降は『児童から 2 度目の支援要請』があり、支援者は『支援方法の試行錯誤』『付き添いによる支援』の中で支援を行い、最後に『達成したことによる評価』を行い、終了している。町田(2010)は<支援を開始するきっかけ>として《流れに乗らない》、《トラブル》、《ルール違反》があるとしているが、『集団不適応行動の発生』、『不快行動』がこの 3 つのそれぞれの側面を持っていると考えられる。

この記述について、SCAT では“舌打ち”を『不快行動』として概念を見出したが、実際に支援者が不快行動としてこの舌打ちを認識していたかは記録にないため、不明である。杉本(2017)は、学級支援における《ポジティブな体験》の中で子どもとの関係について、最初は教員の目を意識して、子どもに対し注意や指示的な関わりが多くて子どもとの関係がうまく取れず、《ネガティブな体験》となるとしており、《ネガティブな体験》であったと仮定して考えるとすると、井田(2014)の、サポーターは参入した当初は『授業に乗せる』ような関わりや『教育的指導』など、【子どもの気持ちを考えられていない】状態で【クラスの流れを重視する】考え方に基づいて支援を行っており、事前に何も知らない状態でクラスに参入していることから【何をしたいかわからない】状態であったとしているが、B への支援も今回が初めてよくわからず、<そういうことしちゃダメでしょう。>と『制止』している。以上を踏まえると、支援者は、参入当初は何をしていいのかわからないという支援者自身の状況によって担任の目を意識した関わりをした結果、児童から拒否的な反応を受け、ネガティブな体験をしていると考えられる。しかし、初期の頃には、杉本(2017)では井田(2014)の何をしたいのかわからない状態もネガティブな体験として捉えられており、何をしたいのかわからない、児童から拒否的な関わりを受けるなど、それらが複合的な形でネガティブな体験として捉えられていると考えられる。

しかし、筆者がネガティブな体験としてこれを捉えていたかは記録に記述がないので不明であり、この点については議論の余地があるといえる。もし同様の体験をネガティブな体験として捉える支援者がいるとすれば、その時支援者がどのように対応すればよかったの

かなど、支援者に対する何等かの支援が必要であると考えられる。

以下では B への困難さについて、支援者が否定的な感情が生じたエピソードを中心に提起して論じていく。

### B への支援の困難さ

B への支援において困難さが見いだされることは少なかったものの、そのような中でも諦めや迷いが見いだされ、また、後半では児童の特徴による怒りが生じていることが分かった。

初回以降、児童の支援に関する記録は学期の最後(#6)となっており、2学期以降の関わりを見ていくこととする。なお、支援記録が初回から#6 へとなっていることについては後述する。

#8…1 時間目、カタカナを練習する授業で、児童を見に行くとまだ書いていないので、<これ書くんだよ。>と言うと、ニコニコしながら書き始める。しばらく書き方に<こう書くんだよ。>と言っていると、しつこく感じたのか、ニコニコしながら「邪魔ー。」と言うので、すぐ離れる。別のカタカナになってから見に行き、少しだけ書き方に<こう書くんだよ。>と言って離れたりする。

大きなストーリーラインでは、“以降支援者が介入し、様々な提案をしようとする拒否される一方で、支援者が介入すると依存するような態度をとるので児童に自力で行わせようとするといった状況が続く中で、拒否される際はすぐに離れて見守り、児童の拒否反応とのバランスを見ながら支援を行っている。”の部分である。

支援者が『課題の取り組み方の指導』を行っている時、『児童の拒否反応』に合い、支援者は『児童の要望に従うことによる見守り』を行いつつ、『児童の要望と介入のバランス』を見て支援をしており、#9 では以下のような振り返りをしている。

#9…児童は Sup が近づいても「あっち行って。」ということが多く、Sup もあまり構わなくなっていたが、今日の児童を見ていて、攻撃という形で Sup に対して甘えを出しているように感じた。特に、「先生(支援者)が怒るから。」という場面においては、私自身言葉の使い方に気を付けなければと反省したと同時に、児童の脆さがあるように見受けられた。その脆さをかばうように攻撃性という形で自らを守っているのではとも思われた。「あっち行って。」などと言われないうちに、一緒に共同作業をしてみると、少しだけ児童との関係性ができてきたように感じた。来週以降も本人の攻撃的な発言の理由を考えながら接していきたい。

支援者自身で児童の行動の背景を考え、関わり方を考えているといえる。ここでは、児童が支援者に向けてくる攻撃性を支援者への甘えであると見なし、支援者に対して児童が発言した「先生が怒るから。」というのは“児童の脆さ”から来ていると考えている。また、“「あっち行って。」などと言われないうちに、一緒に共同作業をしてみると、少しだけ児童との関係性ができてきたように感じた”とあるように、支援者なりに関わり方の工夫を実践することで支援者なりの手ごたえを得ている。これは松本ら(2009)の学級支援で身に着けるこ

とが出来ると考えられる力の 1 つである、個々の子どもに応じた支援を考える力を身に付けていくことが出来る関わりである可能性も考えられる。また、この関わり方の工夫を実践するという点について、割澤(2015)の振り返り記述をする際のポジションでいうと、子どもの行動や言動を推測したり、関わり方を吟味したりしている点は、第二段階の「観察者ポジション」と同じ段階であると考えられる。

以降も『課題の取り組みの確認』をすると取り組んでいたことで『褒め』たり、児童から『支援要請』があったときに『児童の状況の確認』『解決方法』の提案を行うと『支援ニーズが消失』するといった関わりがあり、また、児童の反応も支援者に対して否定的なものから、肯定的なものに変わっている様子が記述されている。特に#20 以降は支援者が教室に入室すると児童から支援者に“手を振っている”様子が記述されている。

#9…授業の最後、提出する際に、児童は模様を写した紙を半分に折ってその上に覆いかぶさっていて隠していたので<見てもいい？>と聞くと、「…だめ～」と言い、見せてくれなかった。

#14…Sup が教室に入り、教室の真ん中後ろ付近にいと、窓際の席から「ねえ。」と声がする。そちらの方を向いてみると児童がこちらを口を開けて見ながら手を振っている。Sup も手を振り返す。

#15…Sup が教室に入ってきたことに気づくと、自分の席から「先生～(支援者)。」と笑顔で手を振ってくる。Sup も手を振り返す。

#9 では、支援者が児童に紙を見せてほしい旨をお願いするが、拒否している。一方、#14、#15 では支援者が教室に入室すると、児童から“「先生～」と笑顔で手を振ってくる”様子があり、それまで支援者からの一方通行的だった関わりから、支援者と児童の相互作用的な関わりが生じていると考えられる。

また、振り返りにおける記述も以下の通り、“以前は「あっち行って。」と反発されたところから、Sup のことを許容してくれているように Sup としても感じている”とそれまでの児童との関わりからより近い存在として認識してくれるようになったという児童への肯定的な評価をしており、B に対して困難さを感じていることが少ないと思われる。杉本(2017)は、学級支援における《ポジティブな体験》の中で子どもとの関係について、最初は教員の目を意識して、子どもに対し注意や指示的な関わりが多くて子どもとの関係がうまく取れず、《ネガティブな体験》となるが、その中で徐々に対応が変わることで《ポジティブな体験》につながるとしている。B との関わりのおいても、#9 では拒否されていたが、#14、#15 では肯定的な反応を示しており、このことから、支援者の対応の変化によって《ネガティブな体験》から《ポジティブな体験》に変わるだけでなく、児童の反応の変化によっても《ネガティブな体験》から《ポジティブな体験》に変わっている可能性があることが示唆された。

#11…前回よりも Sup に対する態度が落ち着いてきており、Sup としても、今まではただの甘えの対象であったのが、悩みや不満を打ち明けられる存在として認識されるようになってきているような感じがした。また、今日は児童の不満感情の扱い方がテーマであった

ように感じ、その感情の受け皿としての関わり、また、将来的には自分で折り合いを付けられるようになっていければと思う。

#12…児童の場合、裏返しのことを言うところがあり、上記のようなことに気持ちを一緒に抱えるようなことを Sup から言っても、うまく返事できず、戸惑ってしまうようにも感じた。しかし、戸惑いがあるということは逆に言えば児童なりの受け止めの形式であり、児童にとってプラスに働いたのではと思われる。以前は「あっち行って。」と反発され、児童に近づくことすら困難であったところから、Sup のことを許容してくれているように Sup としても感じているので、今後も児童の観察をしていきたい。

### 諦め

B に対して肯定的な関わりを行っている中でも諦めが生じている。

#12…5 時間目、1 時間目に行った文章を書いた紙を台紙に貼って提出するように指示があり、児童と児童の隣の\*さんはのりがなかったので、先生からのりを借り、台紙に自分の書いた文章の紙を貼っていた。…先生から借りたのりを Sup に渡して「先生(Sup)が渡してきて。」と言ったりしていた。<借りた人が返さないと意味ないからさ。>と言いながら押し問答していたが、終盤で<じゃ最後まで持ってるね。帰りの会のときに返すからそしたら先生に返してね。>と言うと児童頷く。…終了したのでのりを児童のもとに返すが、なかなか受け取ってくれないので、そのまま児童の後ろの席に置き、みんなが帰ってから返そうと思っていると、児童が突然のりを手に取り、先生のもとに「ありがとうございました。」と言って返していた。戻ってきたところへ、<ちゃんと先生に返したね。偉かったね。>と返した。

大きなストーリーラインでは、“児童が担任の指示に従えていなくて支援者が介入した際に支援者に課題を代わりに行うようお願いするといったことがあり、支援者は児童に自力で取り組んでもらおうとするものの、支援者が諦めるといったことが続く。”の部分である。

授業中にのりが必要になり、それを担任に借りた後に担任に返すかどうかで支援者と児童が話している場面である。児童が支援者に対して「先生が渡してきて」と『自力で解決できない』状態を呈しており、支援者は『自力でやらせる』ように促している。結果支援者が<じゃ最後まで持ってるね。>と言って『許容範囲を拡大』する形で『自力でやらせる』ことを諦めていると考えられる。これはその後にも続き、児童がのりを受け取れず、『支援者と児童との間の約束の守れなさ』があり、結果支援者が“みんなが帰ってから返そうと思って”『諦め』ていたと考えられた。この記述についても A の諦めと同じように、《ネガティブな体験や感情》としての『諦め』と《ネガティブな体験や感情》への対処の方法としての『諦め』の両方で捉えることが可能であり、特に前半部の『許容範囲を拡大』する形で『自力でやらせる』ことを諦めているという点からは《ネガティブな体験や感情》への対処の方法としての『諦め』の側面が強いと考えられる。

#13…1 時間目、国語の文章では、問題なく出来ていたが、最後、台紙に貼る際に、先生からは下のプリントが見えるようにプリントの上部分のみを貼るように言われていたが、児



童を見に行くと、四面全部にのりを付けて貼ろうとしていたので、<違う違うよ。上の部分だけを貼るんだよ。>と言うが、「いいの〜。」と言われてしまい、<え、でもそうすると下(に貼ってあるプリント)見えなくなっちゃうじゃん。>「いいの〜。」と言われてしまい、児童がそれでいいならと思い、結局児童に任せることにした(四面貼っていた)。

国語の文章が書かれたプリントを台紙に貼る場面である。児童は先生が指示している箇所以上の部分をのりで貼ろうとして『先生の指示への従えなさ』が生じており、支援者は<見えなくなっちゃうじゃん。>などと『先生の指示の理由説明』をするが、児童に「いいの〜。」と言われてしまったことで“児童がそれでいいならと思い、結局児童に任せることにした”と『支援者の諦め』が生じていた。これについても支援者が許容範囲を拡大する形での諦めである可能性が示唆された。

また、この『指示への従えなさ』が別の困難さを生じている可能性も考えられた。

#### 不適応行動を止めるかどうか？

支援者は#15において、授業内容とは異なることをしている児童に対する対応について以下のように記述している。

#15…3,4 時間目，“でこぼこ探し”という名目で、粘土で教室内のでこぼこを探すという内容。…児童が Sup のもとに近づいてきて「ねえ粘土で銃作って。」と粘土で銃を作るようお願いされる。渡された粘土は元々粘土ベラが突き刺さっている。Sup は授業の内容と違うのではと思いながらも、適当に銃口だけを作る。<できたよ。>と渡すと、「これ？」と Sup が銃口だと思っていた方を持ち手、銃口を粘土ベラにして持つ。<違うよ。>と軽く訂正したが、聞いている様子がなかったので本人の思うままにする。すると「これじゃだめ。ちゃんと作って。」と言い、再び手渡される。迷った末、トリガーガード(引き金を守る細い円枠の部分)を作り、児童に手渡す。すると児童はそこに人差し指をはめ、「いいね。」と認めてくれる。そして「ねえこっち来て。」と言い、Sup の手を引っ張って教室の後ろに連れて行き、「勝負だー！」と言って「バーンバーン！」と何度も銃撃。Sup 打たれるふり。「バーンバーン！」と何度も打ってきた後に「勝負だよ。」と言って再び銃撃。Sup 授業の内容と違うと思いながらも撃たれ続ける。ちょうど先生から片づけるように指示が入ったこともあり、「俺の勝ちー。」と言い、終了。

大きなストーリーラインでは、“また児童は課題に取り組む際、担任の指示と異なる取り組み方をしていることがあり、支援者はそれを不適応行動と認識し、注意しようとした際に児童がそれを聞き入れない様子があり、注意するか児童の取り組み方を尊重するか迷いつつ児童の行動に付き合ったり、支援者から様々な提案をして問題を解決することができたりする。”の部分である。

図工で粘土を用いている場面である。児童が「粘土で銃作って。」とお願いをしてくることに対し、支援者は“授業の内容と違うのでは”と『不適応行動の表出に対する支援者の違和感』を感じながらも児童の言うことに従っている。その後も“銃を作る”というやり取りは続き、支援者は“授業内容と違うと思いながらも撃たれ続ける”と『不適応行動を止めるかどうか？』

かの悩み』を抱えている。支援者は児童が銃を作っていることが『不適応行動』と認識して  
いながらも、児童の行動を『注意』したり、『制止』しない点において迷いがあったのでは  
ないかと考えられた。

この回では以下のように振り返っている。

#15…今日は、Sup を必要以上にせがむ様子がなく、Sup としても児童がかなり以外な反  
応を示すと思う点が多い日であった。特に給食前に抱き着いてきた場面は、普段の児童な  
ら怒りの方向に感情が向いていたと思うし、実際怒っていたと思うが、Sup に対して悲し  
みを表現するようなことは今までなかったもので、Sup に対して徐々に心を開いてくれ  
るように感じた場面であった。他にも、1 時間目が始まる前に、給食を一緒に食べるこ  
とを断る場面は、Sup は、児童が「なんで？食べるって言ったじゃん！」と突っかかってく  
ると思っていたがそのような様子はなく、すんなり了解してくれ、児童の中で Sup の対象  
恒常性が芽生えたと感じた場面であった。一方で、図工の時間に鉄砲を撃つ場面では、  
Sup がこのクラスに 1 回目入ったときも児童に銃を向けられたことがあり、それを思い出  
しながら、今回はあの時とどう違うのだろうと不思議に思いながら関わっていた。いずれ  
にしても徐々に関係性が出来ていると思えるいい体験であったと思う。

“児童がかなり以外な反応を示すと思う点が多い日であった”とあるように、支援者はそ  
れまでの児童の様子からどのような反応するか予測をしていることが分かる。このことか  
ら、支援者側の予測がポジティブな体験として捉えられるかネガティブな体験として捉  
えられるかに影響している可能性が考えられる。また、図工で銃を撃つ場面については、  
支援者は授業の指示に従わせるかというよりも、#1 にあったやり取りを回顧しながら、そ  
の時と児童との関係性がどのように変わったのかを考えながら関わっていることが分か  
る。このことから、支援者は“授業に乗せる”ことだけでなく、児童と支援者とのやり取り  
の中からも児童の様子を捉えている可能性があることが分かった。

#### 介入するかどうかによる迷い

その後のストーリーラインで“毎度「今日は最後までいるの？」「何で\*曜日以外来ない  
の？明日も明後日も来てよ！」と支援者がいつ来るのかを確認したり、給食の際に「今日  
はどの班で食べるの？」と確認することがあったことで支援者は児童との距離感の近さ  
を感じる中、児童から強い身体接触の要求があったことを機に児童との距離感を意識”とある  
が、支援者は児童との距離感について以下のように課題、支援方法を考えている。

#22…Sup の中で児童に対して感じている課題は、適切な距離感を持って人と接するとい  
う点で、Sup との関わりで、関係性はよくなってきたと実感していたものの、以降児童か  
ら距離を詰めすぎてくる傾向にあったため、授業などのいわゆる”枠”を利用して徐々に  
Sup との距離感を図っている。今日の関わりでは授業とそうでない時間での関わりの違い  
をなるべく分けるように心がけていたが、ただ指示を出すだけで本児がどうしてもそばにい  
てほしいのかといった気持ちの面に寄り添うことがどうしても足りなくなってしまうよう  
に感じた。また、グループ学習の場面では他児との関わりに対してどのように介入してい

けばよいかという点で難しく感じた。

支援者は、児童から強い身体接触があったことを機に、“授業とそうでない時間での関わりの違いをなるべく分けるように心がけていた”のような児童に積極的に介入をするのではなく、児童の様子を見ながら介入をしていくというように関わり方を変えているように考えられ、それによって“グループ学習の場面では他児との関わりに対してどのように介入していけばよいかという点で難しく感じた”と介入するかどうか迷うということが生じていたと考えられる。#22 で生じている困難さは、どのように介入すればよいのかという関わり方に焦点を当てた困難さである可能性があり、この点について、担任から関わり方について指導を受けるなどするとより適切な関わり方が見えてくる可能性があると考えられる。

一方で#27 では以下のような記述がみられた。

#27…1 時間目、期末ということもあり、今までのテストやプリントの返却。…その中 2 時間目が迫っており、[縦割り班のお兄さんお姉さんが来ちゃうからおトイレ水飲み早くしてー。]と全体へ声を掛けており、[B くんは終わったの?]と名指しで注意されている。Sup はここで介入すると(担任に)恐らく注意されるだろうと思い、遠くから様子を見ている。見ているが児童はなかなか取り組まない。先生から引き続き[B くん早く漢字の直し持ってきてください。]と注意されているがなかなか取り組まない。Sup も介入しようかしまいか迷いつつ、申し訳ないなと思いながら遠くから見ているだけ。

テスト返却とその直しをしている場面である。支援者は“介入すると恐らく注意されるだろうと思い、遠くから様子を見ている”というところから『介入しないことでの児童への配慮』を行っているが、児童は『取り組めなさ』があり、『担任からの課題提出の催促』を受けている。支援者は“介入しようかしまいか迷いつつ、申し訳ないなと思いながら遠くから見ているだけ”と『介入しようかどうかの迷い』が生じている。その後児童には『取り組めなさ』が引き続き生じたことで介入をしている。

この記述からは支援者が担任に注意されることへの恐れから児童への介入を避けている様子があり、支援者は担任との関係からも支援するかどうかの影響を受けている可能性があることが示唆された。これについては“注意されるだろう”と否定的な状況を予想していることから、担任に対して否定的な感情が生じていると考えられる。この点についても杉本(2017)の《ネガティブな体験・感情》が教師との間で生じることが多いということと同様の結果が得られており、さらに《ネガティブな体験・感情》によって児童への関わりにも影響する可能性が示唆された。

### B の特徴による怒り

#25 では B の特徴を支援者が予想しつつ、それについて怒りを感じていることが分かった。

#25…2 時間目、算数では、時計を読むという内容で、児童と児童の前に座っている\*くんが理解していないようでよく声をかけられる。<これわかる?>《これ?》と応対していると B 君の声が大きいので<声大きいからもう少し小さくしよっか。>と言ったり、人差し

指を口にあてて伝えるが中々伝わらず、手でボリュームを下げるジェスチャーをしながら<ねえ声小さくして！>とハッキリ伝えるとささやき声になる。そこで<短い針はこの書いてある数字を指し、長い針はこの細かい点を指してるの。>と説明するが、その時は出来るものの、次の設問になると出来ないといった状況が続く。\*くんの相手をしていた際にもB君が「ねえ先生(支援者)来て。」とお構い無しに言うので少しイラッときたが堪えて<ちょっと待って〜。>と言う。

大きなストーリーラインでは、“そのように支援を続けていく中で、支援者が他児童の支援をしているときに支援要請をしてきたり、他児童に支援している様子が見えていないかのように話しかけてくるところに児童の特徴や課題を感じると同時になぜ理解できないのかと怒りを感じながら児童へも支援を続ける。”の部分である。

算数で支援者が他児童を支援している場面である。支援者は児童の声の大きさを『注意』しながら、<短い針はこの書いてある数字を指し、長い針はこの細かい点を指してるの。>と『具体的な説明』を行っている。支援者は他児童の支援も同時に行っており、その間にBが「ねえ先生来て。」と『空気の読めなさ』が生じており、それに対して“少しイラッ”と『怒り』を感じている。#25では児童と支援者との間で関係も変化しているような記述も見受けられ、児童が支援者に怒りを向けている場面も見受けられる。

#25…Supが教室に入ると「先生〜。」と言って手を振ってくる。Supも手を振り返し、近付くと、抱きついてきて「ねえなんで\*曜日にしか来ないのー？\*曜日も来てよー。」と言ってくる。さらに\*君や\*君も寄ってきて同様のことを言う。Supは返答に困り、<じゃ校長先生に言ってみてよ。>と言ったり。<来週にはまた来るからそれまで我慢出来る？>と言うが「えー。出来ないなんで\*曜日以外は来ないの？悪い人！」<悪い人って…笑ひどいなー。>「悪い人だ。週1回しか来ないなんて。」<悪い人でごめんねー。>「悪い人だ。悪い人。」と言ってようやく離れられる。

また、この回の振り返りについては以下の通りである。

#25…空気の読めなさがかなり強く出ており、Supとしては、なぜこんなにも空気が読めないのかについて、他児へも対応しなければいけない中で対応に苦慮した。また、言うことを聞けないことも多く、「ええなんで？いやだ。」と反抗してくることも多く、児童への対応に難しさを感じた。やはり集団適応は難しいというように感じ、無理に指導して授業に従わせるようにするのではなく、その原因になっている空気の読めなさ、相手がどう感じるかというところを伝えていければいいように感じた。

支援者は児童の『空気の読めなさ』という特徴を予測しつつも他児童にも支援をしているという状況下で行われることに困難さを抱いている可能性が分かった。更に、“言うことを聞けないことも多く、「ええなんで？いやだ。」と反抗してくることも多く”と児童の反抗的な態度に支援者は困難さを抱いていることも分かった。

それまで、支援者はその行動が生じる背景を考えることで児童に対する支援の困難さを対処しているような記述があったが、この時点では、児童の行動に焦点を向け、その背景理

解まで至らず、児童の特徴についてどう対処するかという点で考えていることが分かった。また、これと同様の怒りが#27でも生じている。

#27…4時間目、算数で、三角形で色々な模様を作ったり、点と点を繋いで色々な模様を作るという内容。…児童は教科書通りに図形が作れていない。<これは？>「うーん。こう。」<そうかな？これどこ動かしてる？>「うーん…」教科書には初めの図形から1つの三角の板を動かして様々な図形を作っていく行程が描かれていて、見れば分かるはずだが、児童は中々出来ず、Supとしては教科書に書いてあるのになんで出来ないんだとだんだん少しずつイライラした気持ちになる。

児童は『教科書の指示の従えなさ』があり、支援者は教科書の指示に『従えない児童への苛立ち』を感じている。その後の授業においては別の道具を使うことになっていたが、『道具の使いなさ』があり、支援者が『出来るまでやり直し』させ、“完璧にやらせようと思うあまり少し強めに言ってしまう”『支援者の思惑を優先させる児童への課題の取り組み』が生じていた。

この一連の支援について支援者は以下のように振り返っている。

#27…振り返ると、4時間目の算数の場面では、定規をうまく使えない(他児は普通に使えている)、指示内容が理解できないという点は児童の能力的な課題が大きいのではと考えられる。特に点と点を結んで絵を作るという内容は、児童は図工でも上手に作れているとは言えないので、イメージしてものを作ったり、絵を見てそれと同様に作るといった点で困難さがあるのではと思った。振り返れば考えられるのだが、授業中では、1つ1つ指示を出しているのになぜできないのかといった点で焦ってしまい、なかなかそこまで考えが行かず、強く注意する形で児童に関わってしまうし、先生もそういった面があるのではと感じた。…1時間目の様子を見てSupとしては今後学校で生活をしていくうえでかなり壁になってしまうのではと思い、危機感を覚えたので、今後は児童自身が出来たことを1つ1つ認めてあげられるような関わりや、ハードルを下げて成功体験をこちらから積極的に増やすような関わりを増やせていけたらと思う。

支援者は児童の『教科書の指示の従えなさ』について、“能力的な課題が大きいのではと考えられる”というように予測をしており、その上で自らの関わり方がどうだったのかを考え、今後どのように関わっていけばよいかを省察しているといえる。また、自らの関わり方がどうだったのかについて、この記述から、支援者はBの支援において、“授業中では、1つ1つ指示を出しているのになぜできないのかといった点で焦ってしまい、なかなかそこまで考えが行かず”とあることから、授業進行との中で児童に教えなければならないという焦りが関係している可能性が困難さを抱く要因の1つとして挙げられた。

### その後の支援の経過

#28で児童から攻撃的な行動を支援者に向けられることで怒りが生じているものの、その行動の背景を考えることで児童への支援の考えを改めている。大きなストーリーラインでは、“終盤でも引き続き担任の指示の従えなさ、授業進度への遅れが継続して見られ、その

度に支援者は児童の課題への自信のなさに共感して取り組みを促すこともあるが、今何をすべきか見守ったり児童の特徴を予測したりしながら児童を観察して1年を終えている。”の部分である。

#28…1 時間目、6年生にお手紙を渡しに行くという内容…帰りの時にたまたま近くにいると、「今日はどこで食べるの？」と聞いてくる。順番で前は\*班であったので<今日は\*班だよ。>と言うと、「\*班？\*班に来てよ。」と言う(厳密には児童のいう班ではない)。<ダメなんだよな一順番だから。>「えーだって先生\*班だよって。嘘つきは泥棒の始まりなんだよ。」<嘘？>と少し驚いていると、「嘘は泥棒の始まり、だから先生(支援者)は泥棒。」と連呼してくる。<だって順番だもん。>と返すが止む様子はなく、「じゃもう\*班くん。」と連呼して「パーンチ！」と言ってSupの腹に一発くらわしてくる。Supは<\*班行かないよ、今日\*班じゃないし。>と少しイラっとしつつも比較的冷静に答える。列から大分離れていたのだから<ほら、早く行きな。>と無理やり促す。Supとしては、初期の頃にあった「あっち行って。」という会話が繰り返され、関係性がその頃に戻ってしまったような気がしてショックだなと感じていたが、授業前に先生に抵抗している場面を思い出し、児童は児童なりに色々抱えているものがあるのだと感じ、気持ちを一緒に抱えてあげるような支援が必要であると感じた。

その後、支援者は児童の特徴を考えつつ、『共感』したり、『励ます』ことで児童に支援を行っていた。

#36…4 時間目、生活で3時間目の感想を書いた後、算数ドリルを行うという流れ。感想用紙には、児童は「何書けばいいの？」と言うので<今日何したっけ？>と聞くと「今日？」と聞き返してくる。<さっき教室で何してたっけ？>「折り紙！」<そうだよね。折り紙してたよね。それ書けばいいんだよ。>と言うと書き始める。…書き終わったところに近づくと、「折り紙をおるといったらだめと言われた。」と書いており、理由を聞くと、「だってさ、折り紙を折るよっていったらさ、ダメって言われたんだもん。」と言っており、<それは書かない方がいいかな～。楽しかったことを書こうよ。>と言って書いたものを消させて別の内容を書くように促した。Supとしては事実を事実のまま書くという点に児童の特徴があるように感じた。その後、算数ドリルを行う段階になり、児童は何かの手間取ったのか少し遅れていたのだから<算数ドリルだよ。>と声を掛け、算数ドリルを出すところを見守る。算数ドリルの指定されたページを開き、取り組み始めようとするが、「こんな難しいのできない。」と言っている。中身は3つの数字の足し算で、すでにやっている内容。<難しそうだね。>と声を掛け、しばらく他児を見た後に再び手招きされたので近づくと、「ここまでできた～。」と見せてくる。<おーすごいじゃん。順調だね。>と声を掛けると「遅かったからね。」と言って満更でもない様子。その後も授業に遅れることなく出来ていた。

#37…2 時間目、算数のプリントを解くという内容。算数のプリントでも同様に眠そうでなかなか取り組みず、Supから<眠い？>と声を掛けると頷く。<昨日あんまり寝なかったの？>と聞くと「だってさ、ちょっと早く起きちゃってさ、ずっと起きてたんだもん。」<今日の

朝ってこと？>「うん。」<そっかそっか。それは眠いね。>背中をさする。こちらの問いかけに対し、少し異なった返答をしていることに本人の課題のようなものを感じる。<じゃ今日は早く寝ようね。>と励まし、課題を進めるように促す。促すと比較的スラスラと問題を解くことが出来ており、ほっとする。

#28 では“事実を事実のまま書くという点”#29 では“こちらの問いかけに対し、少し異なった返答をしていること”にそれぞれ児童の特徴や課題を見出している。また、#28 では「こんな難しいのできない。」と『取り組みへの弱音』を吐いている児童に対し、<難しそうだね。>と『共感』することで、#29 では「だってさ、ちょっと早く起きちゃってさ、ずっと起きてたんだもん。」と『児童の調子の悪さの背景要因』を聞き取り、<そっかそっか。それは眠いね。>と『児童への共感と気遣い』を行っている。

以上から、Bへの支援は、諦め、迷い、Bの特徴による怒りが見出された。また、支援経過については距離感を課題として関わっていく中で、Bの持つ特徴を予測し、その特徴に迷いながらも関わっている様子が見受けられた。

### Cへの支援の経過

Cの支援に関するストーリーラインは以下のとおりである。

始め、隣の児童に自己紹介をするという内容で止まっていた際に介入し、担任の指示を繰り返したり、行動を促すようにすると授業に追いつくことができ、話を聞くと「緊張した。」と言っていたので<緊張してたけどできて偉かったね。>と声を掛けたことで支援者は支援が必要だと判断し、介入を続ける。取り組みが周囲と比べて少し遅かったり、消しゴムのカスで練り消しを作っているという不適応行動が生じることで担任の指示を聞けてない状態があったが、周囲と比べて取り組みが遅い時には<今何やる時間だっけ？>と言って促すと自力で行うことが出来、支援者が評価をして終了したり、不適応行動が生じているときは<練り消し気になるかな？>とその行動の背景を理解しようとする関わりをしようとする。反応がないまま不適応行動が止むという状態が続く。児童は授業の課題に取り組んでいる際に何か支障をきたす、作文を書いている時に枠に収まりきらないときや図工で手を汚さないように慎重に行っているときなどに支援者が介入をしようとするが、支援者が<こうすればいいんじゃない？>といった提案を受け入れられないときもあり、児童の諦められなさや主張との間でやり取りを繰り返していく中で児童が納得してくれたり自力で解決できたりするところを探して支援を行っている。また、図工の時間で作品について話を聞こうとすると拒否的な態度を取られる一方で、課題に取り組んでいる時に取り組みがよりよいときに褒めると児童が支援者に自慢するといったコミュニケーションが取れる。また、支援者が介入した際に具体的な方法を提案することで解決する一方で、問題が表出していたので支援者が介入した方がよいかわかると拒否されるなどによって支援者が傷つくといったことが生じる。こういった状況が続く中で、児童から支援要請があり、困り感を共有しても支援者もどうしたらよいかわからず、支援者も困り感を抱え、結局児童が折り合いをつけたり自力で解決したりすることもある。以降大きな問題が生じた際にはパニックになりそうになりなが

らも支援者がなだめ、解決方法を提示することで解決することもあるものの、支援者が解決方法を提示したりそれを支援者が実行することで困り感が消失し、支援者も安心するといったことが徐々に増えていく。

Cへの支援は、授業中に止まっていたことで介入を始め、児童の緊張感を聞き取ったことでその後も支援の必要性を感じ、継続しようとしている。その後児童が授業中に練り消しを作っている行動を軸にその行動の背景を聞き取ろうとしたり、＜今何やる時間だっけ？＞と促すといった関わりを続けていく。しかし、児童からは反応がなかったり、拒否的な態度をとられるといったことで支援者が傷ついたり、児童への関われなさを感じている。また、支援者自身も対応に迷う中で児童自身で折り合いをつけて課題に取り組んでいくといったことが増え、支援者も解決方法を提示したりそれを実行することによって児童の困り感が消失したことで安心するといったことが増えている。

### Cへの支援の始まり

Cへの支援の始まりは以下のやり取りからである。

#1…3,4時間目の授業の後半で1時間目の紙に色を塗って隣の人に渡すというもの。…先生から隣の子に渡すように(まず男の子から、という指示)と言われ、C君は動く様子がない。＜隣の子は誰ですか？＞と聞くと、「\*」と小さな声で答えてくれる。＜じゃ、隣の子を向いて、渡ししょう。＞と言うと、隣の子の方を向く。Supが間に入って＜名前は何ですか。＞と言うと「Cです。よろしくお願いします。」と言って渡すことが出来、お互い交換することが出来る。C君にその後＜どうだった？緊張した？＞と聞くと、「すごく緊張したー！」とニコニコして顔をうずめる。＜緊張したけどちゃんと出来たねー偉かったねー。＞と言う。

大きなストーリーラインでは、“始め隣の児童に自己紹介をするという内容で止まっていた際に介入し、担任の指示を繰り返したり、行動を促すようにすると授業に追いつくことができ、話を聞くと「緊張した。」と言っていたので＜緊張してたけどできて偉かったね。＞と声を掛けたことで支援者は支援が必要だと判断し、介入を続ける。”の部分である。

隣の児童同士で自己紹介をするという場面である。その前の授業から、『何らかの困り感』を抱えていることに気づき、『介入』をしていた。町田(2010)は＜支援を開始するきっかけ＞として《流れに乗らない》、《トラブル》、《ルール違反》があるとしているが、《流れに乗らない》であると考えられる。また、Cの『何らかの困り感』は児童の中で何等かの《トラブル》があったとも考えられる。

児童は先生から指示があったのに対し、“動く様子がない”と『授業への取り残され』が生じていたことから支援者が＜隣の子は誰ですか？＞と聞いて介入している。その後児童は「Cです。よろしくお願いします。」と『授業へ追いつき』、＜緊張したけどちゃんと出来たねー偉かったねー。＞と児童への評価をして終了している。

ここから、児童の支援に対して困難さについて、支援者が否定的な感情が生じているエピソードを中心に取り上げ、論じていく。



## Cへの支援の困難さ

### 傷つき

児童の行動で特徴的なのは、消しゴムのカスで練り消しを作っているという行動である。大きなストーリーラインでは、“消しゴムのカスで練り消しを作っているという不適応行動が生じることで担任の指示を聞けてない状態があったが、…不適応行動が生じているときは<練り消し気になるかな？>とその行動の背景を理解しようとする関わりをしようとする”と反応がないまま不適応行動が止むという状態が続く。”の部分である。

#3…どの授業を通して、先生の指示をほとんど聞けておらず、消しゴムで作った練り消しをこねこねしている。作業の段階になると、隣の子をそーっと見ながら後追いする形で行っている感じ。

#4 では、この行動について支援者が問いかけるが、児童からは反応がなかった。

#4…先生が話し始めて次の内容に入る時にも練り消しをいじっていて聞いていない。<次ここやるんだよ。>と促してやってもらう。<練り消し好きだね。>と声を掛けると、何も反応はなかった。しばらく離れてからやっているか確認のために行こうとする途中で、児童は練り消しをいじりながらこちらをちらっと見ている。児童の後ろまでいくと練り消しをいじるのをやめ、鉛筆を持って書き始める。また離れて、先生が話し始めると練り消しをいじっており、先生が話し終わり、児童が課題を終わったところを見計らって<練り消し大きいの出来たね。>と言って練り消しを触ろうとするが児童は練り消しを隠す。<あ、練り消しない。>などと言いながらやりとりをするが児童から言葉を発してくることはなかった。

児童が練り消しを作っていたものの、先生が話し始めるので<次ここやるんだよ。>と『行動の促し』を行っている。その後<練り消し好きだね。>と『児童の不適応行動の訳の理解』を行おうとしたが、児童からの反応はなく、さらに“練り消しをいじりながらこちらをちらっと見ている”と児童が支援者の様子を気にしている様子が見受けられ『警戒』している様子が見受けられた。また、支援者はこの回を以下のように振り返っている。

#4…能力的な課題や対人関係に問題はないと思われるが、他の児童とのおしゃべりに夢中で今やるべきことをやれない、といった時がある。小学生であれば普通であると思われるが、周囲に自分から話しかけて助けを求めることがないので、目立ちにくく、将来的に困り感を抱えることになった時に心配である。

児童について、“周囲に自分から話しかけて助けを求めることがないので、目立ちにくく、将来的に困り感を抱えることになった時に心配”と記述しており、児童について、支援者から気にして支援する必要性を感じている。A との関わりの中で支援者の予測によってネガティブな体験と自覚されるかポジティブな体験と自覚されるかということがあったが、支援の介入時にも、支援者が児童に対してどのような予測をするかによって児童に介入する必要性があるかどうかにも変化があると考えられる。

その後もストーリーラインの通り、様々に関わっていく中で児童から反応があるときも

あれば無視されるときもあり、そういった支援の中でそれまでの反応の無さが#17では支援者の傷つきとして記述されている。

#17…1時間目，“ずうっと，ずっと，大好きだよ。”という，エルフという名前の大型犬と小さい飼い主のお話で気持ちをプリントに書くという内容。児童の椅子の下にハンカチが落ちている。はじめ見た時は特に何もしなかったがなかなか拾わない(気付かない)ようなので，ハンカチを拾い，〈これC君の？〉と聞くと，ハンカチを見て，Supを見ずにひったくるように取り，Supを一瞥してすぐに課題に戻る。Supは嫌われたような感じがした。

大きなストーリーラインでは，“図工の時間で作品について話を聞こうとすると拒否的な態度を取られる一方で課題に取り組んでいる時に取り組みがよりよいときに褒めると児童が支援者に自慢するといったコミュニケーションが取れる。また支援者が介入した際に具体的な方法を提案することで解決する一方で，問題が表出していたので支援者が介入した方がよいか聞くと拒否されるなどによって支援者が傷つくといったことが生じる。”の部分である。

“児童の椅子の下にハンカチが落ちている”ことで支援者はしばらく『児童の行動待ち』をしていたが，児童が気付かないことで，支援者から〈これC君の？〉と聞いている。すると，“ハンカチを見て，Supを見ずにひったくるように取り”，支援者は“嫌われたような感じ”と『傷つき』となっている。また，この回は以下のように振り返っている。

#17…1時間目に見せた拒否感は今までもあったし，以降の話しかけも今までにあったが，Supとしては毎回毎回初めから関係性を作っていつているようで進展がないように感じる。児童に対して必要以上にかかわる必要はないと感じているが，大人との関係性の作れなさが余計関わった方がいいように感じる。今後も様子を見たいと思う。

支援者は児童からの拒否感から傷つきが生じていたと考えられる。杉本(2017)の《ネガティブな体験》の中で，児童への支援における困難さは発達に課題を抱えた児童を担当している学生が感じる人が多いとしているが，児童からの記述からはBのような“能力的な”といった記述がみられず，杉本(2017)のいう発達に課題のあると支援者が予測していない児童でも，児童からの拒否的な体験が続くことで《ネガティブな体験》となっている可能性があることが分かった。また，児童への支援の必要性和，支援者がした方がよいと感じるかどうかについては違いがあるように考えられ，Cの場合は“大人との関係性の作れなさ”が児童の課題であると支援者は考え，支援が必要であると考えていることが分かった。

また，こういった関わりによって支援者側で児童に『関われなさ』が生じている可能性があることも分かった。

#19…授業中に自由帳が開けて机の中に入っていて，時折何かを書いている。〈何書いてるの？〉と聞きたいが今までのSupへの対応の雰囲気から恐らく答えてくれないだろうと思い，一瞬間いかけそうになったが特に聞かなかった。

Bへの支援においては，担任との関係の中で介入しないという記述があったが，Cへの支援からはCのそれまでの態度から『関われなさ』が生じている可能性があることが分かった。

## 支援者の迷い

#13…3,4 時間, Sup が仕事を任されている間に, 児童から来て欲しいといった視線を送られる。Sup は, 特に画用紙を取りに来る児童もいなかったので児童の元へいく。<今何作ってるの?>「ロープウェイを作ってるの。」<ロープウェイ!>「この上の部分が動かせるようにしたいんだよね。」と話している。…児童はダースの箱をはめて動くようにしようとしていた。<そっかー。どうすればいいかね。>と声をかけるが, Sup もどうすればいいかわからず, 一緒に見ているだけ。

大きなストーリーラインでは, “こういった状況が続く中で, 児童から支援要請があり, 困り感を共有しても支援者もどうしたらよいかかわからず, 支援者も困り感を抱え, 結局児童が折り合いをつけたり自力で解決したりすることもある。”の部分である。

図工で作品の作り方についてを支援者が尋ねられている場面である。支援者は『児童の状況確認』『児童の希望の聞き取り』を行い, 『困り感の共有』を行うが, そのまま『支援者自身の困り感』へと発展している。この後は児童が自身で『折り合いをつける』ことで終了している。井田(2014)は支援者の困難さを低減する方法の 1 つに児童の気持ちを抱えることを挙げているが, 児童の気持ちを抱えることが, 逆に支援者自身が困り感を抱えてしまうことに繋がり, 結果支援が行えないことで困難さが生じる可能性も考えられた。実際には児童自身で解決できていたことで支援に困難さが生じていたかどうかは議論の余地があるが, 児童は最後までどのようにすればよいか悩んでいて『授業への遅れ』が生じていたことから, “授業に乗せる”という観点からいうと支援者自身が困難さを感じていたともとれる一方で, 児童側から考えると, 支援者に気持ちを抱えてもらったことで児童なりに考えが発展し, 自らで解決することもできた可能性も考えられる。この点については児童を対象として気持ちを抱えてもらってどうだったかなどを質問して聞くなどすることで, 気持ちを抱えてもらう意味について, また, 支援者にもインタビューをすることで支援者との体験の仕方の違いについて明らかになるかもしれない。

## 支援の展開(3 学期の児童の様子振り返りから)

支援者は 3 学期では以下のように児童の様子を振り返っている。

#26…Sup に対しては自分が困ったときに頼れており, まだ Sup に対して固い側面はあるものの, 以前よりも Sup に対する信頼は出てきていると思う。児童の困ったときには別の対処法を提案するなどしているが, 児童なりにも考えがあり, 児童自身で考えがあるとそれを押し通そうとする傾向があり, Sup としてはそういった思考の固さが児童の緊張に根幹で結びついていると感じるので, その点を緩和できるように支援できればと思う。

#28…今日は何度か目が合う場面があり, 以前までよりも Sup のことを認識しているように感じ, 児童の方から話しかけてくることはあるが, Sup から声を掛けると, 芳しくない返答が続くように感じた。毎回消しゴムを削ったりカスを作って集める様子が気になる。児童自身も何か抱えているものがあるのではないかと感じた。声を掛け続けることも必要だが, 児童のペースに合わせて見守ることも必要であると感じた。

ストーリーラインの通り、児童に困り感が生じるときもあるものの、支援者から解決方法を提示すると解決し、支援者も安心するといったことが増えていく。

児童との支援との中で、“困ったときには別の対処法を提案するなどしているが、児童なりにも考えがあり、児童自身で考えがあるとそれを押し通そうとする傾向があり、Supとしてはそういった思考の固さが児童の緊張に根幹で結びついていると感じる”のような気付きを得て、どのように支援を行えばいいかを考えている。また、#28では“今日は何度か目が合う場面があり、以前までよりもSupのことを認識しているように感じ”と児童との関係性が築けているのではと考え、また、“声を掛け続けることも必要だが、児童のペースに合わせて見守ることも必要である”という気付きを得て支援を終了していた。井田(2014)は支援者の考え方が変化することで支援の仕方が変わることを明らかにしているが、Cとの関わりにおいても、同様の変化が見られた。

以上から、Cへの支援においては、傷つきとそれによって児童への関われなさ、迷いが生じ、が生じていることが分かった。また、支援経過については、消しゴムのカスで練り消しを作っているという行動を特徴として捉え、その行動の背景を聞き取ろうとするも拒否的な態度を取られ、その後も肯定的な態度をとることもありつつも、Cからの拒否的な態度をとられることで関われなさが生じていた。

以上3名との関わりから、どのような困難さがあるのかを明らかにしてきた。以降ではこの3名の困難さについて論じていくこととする。

## 考察

研究Ⅱでは、3人の児童に焦点を当て、支援者が感じる困難さについてを明らかにしてきた。その結果、Aからは焦り・苛立ち・諦め・失望という流れで困難さが生じており、Bは困難さが生じることは少なかったものの、諦めや迷い、児童の特徴による怒りが生じており、Cからは傷つきと迷いが生じていることが分かった。これらの困難さの中でも、Aは焦り・苛立ち、BはBの特徴による怒り、Cは傷つきについて、それが生じる原因などについて、これも研究Ⅰと同様エリクソンの心理社会的発達理論の観点から論じていくこととする。

### Aへの支援の中での困難さ

Aへの支援で生じていた焦りや苛立ちは、支援者は1年目にある一定の役割を獲得しているが、焦りや苛立ちなど、その役割をうまく果たせていない時期もある。特にAとの関わりにおいては、手ごたえを感じながらも、児童に対して失望するような状況が生じている。この点について同一性の拡散の観点から論じると、エリクソンは、同一性対同一性拡散の発達課題は、無意識の中で、生涯つづくものであるとし、それ以前の課題よりも拡散に苦しみ傾向があるとしており、支援者は役割を上手く果たせていないのではなく、様々な体験の中で危機も経験しながら、役割を追い求めている過程であると考えられる。支援者は1年目で得た役割を持って支援を行っているだけでなく、新たなクラスで支援者が出来ることを

探し続けていると考えられる。また、この同一性拡散の危機について、エリクソンは服装や身振りなど、細かな点で異なる者を排除することには、非常に残酷で不寛容であるとし、この不寛容は、アイデンティティ拡散の感覚に対する防衛であると語っている。A との関わりに置き換えて考察すると、支援者に促されても周囲と同じように動かない A に対して、焦りや苛立ちが生じている点で寛容さはなくなっており、これは支援者が A に“授業に乗せる”ために声掛けをしてもうまくいかないことが、支援者の支援者としての役割が維持できないという危機感に繋がり、結果的に支援者自身の役割を守ろうとして児童に対して不寛容になったのではと考えられる。A に対してはさらに失望するエピソードも記録されているが、この時、支援者は最終的に A を排除するような形で離れようとしているとも考えられる。この背景として、A に対して<今何の時間？>と研究 I で{問いかけ}の関わりを行なっているにも関わらず、A からは真面目な返答が得られなかったことで、支援者はさらに自らの役割を維持できない危機を感じていた可能性があったと考えられる。また、この危機については、支援者が 1 年目である一定の役割を維持してから生じていることを考えると、この危機は 2 年目に特有のものである可能性が考えられ、この点について、支援を長期間経験している支援者にインタビューを行うなどして検討していく必要があるといえる。

また、A への支援では、体調不良を訴えることが特徴的であるが、これを心理社会的発達理論の観点から論じると、小学校低学年時の発達課題である、勤勉性対劣等感における、不安全感の増大によるものの可能性が考えられる。

エリクソンは、それ以前の発達の課題に葛藤があったり、学校場面でうまくできても評価されなかったりすることで不安全感や劣等感が増大すると述べているが、児童の状況に置き換えると、児童は“先生もかまっていもしようがないと思っているからか、もう特別関心を置いている様子もなく、あきれているようにも見受けられる”のように、学校場面で評価を得られていない可能性が考えられ、また、支援初期の頃に、課題の取り組みが困難だった際に、支援者が<それでも頑張っているんだね。>と声を掛けると課題に取り組めるようになっていくところから、自分が十分に役に立っているような感覚や、物事をこなせるという感覚が育っていない可能性が考えられる。また、#20 の支援者の振り返りにおいて、“児童の主張と Sup の主張の折り合いのつくところを探して、提案していくような関わりが適切であるように感じた”と相互でどのように調整していくのかについてであったり、#18 では振り返りの中で“ただ周囲を困らせたいようにしか見えない”と記述しているように、自分で物事をこなすよりも、まだ周囲に頼りたいという、相互調整の課題である自律対恥と疑惑の課題があるようにも見受けられ、児童自身の発達の課題や、学校場面での児童の置かれている状況が重なって、結果的に体調不良という形で表現されている可能性も考えられる。しかし、児童が本当に体調が悪いこともあり、その場合には早急に対応する必要がある。もしその訴えによって何か他のことを訴えていると判断した場合には、児童自身がそれによって何を伝えたいのかを支援者は受け止め、児童の立場に立つなどして考えていく必要があると考えられる。

### B への支援の中での困難さ

B への支援は、A と比較すると困難さが比較的生じていない状況が続いていたことが結果で示された。これは B への支援は A と比べて児童から支援者に働きかけることが多く、それによって支援者自身が支援の効果を感じやすかったからではないかと考えられる。A への支援に関する記録では、#19 で“児童から Sup に助けを求めてくることはほとんどなく”とあり、#20 においては、“児童の主張と Sup の主張の折り合いのつくところを探して、提案していくような関わりが適切であるように感じた”と、支援以外の児童とのやり取りが多くなく、比較的支援者から児童への一方通行的な関わりが強いと思われる。一方、B は、初回から“「ばーん。」と手を銃に見立てて何度も打ってきて「死んだよ。」と言ってくる”と児童から支援者に関わってくることが多く、また、#14、#15 では“自分の席から「先生～(支援者)。」と笑顔で手を振ってくる”と支援場面以外でのやり取りも行われており、支援者と児童で相互作用的に関わっているように見える。杉本(2017)の、学級支援の活動により感じた変化の中で、はじめは児童から拒否されていたが、徐々に頼って来たり話しかけてくるようになることが、《子どものポジティブな変化》として挙げられており、B にはこの変化を感じることができたが、A への支援ではこれを感じることが難しかったと考えられる。また、このような B とのやり取りは、割澤(2015)での、第一段階の「当事者ポジション」において、子どもとやり取りすることの楽しさを実感するとあるが、これと同様のことが生じていると考えられ、これによって B とのつながりを実感していると考えられる。また、これについて エリクソンの自我アイデンティティという言葉を用いて説明すると、「自分が自分である。」という感覚を時間的・空間的に自覚出来ていること、また、それが他者に対しても保証されている場合であるとしており、B との支援との間では、支援者の働きかけに対して B が何等かの反応を返してくれるだけでなく、児童から積極的に支援者に働きかける、つまり、B が教室内で支援者の存在を認知し、認めてくれることで支援者自身も支援者として教室内での存在を空間的に認められた感覚を持つことができたのではないかと考えられる。

次に、B で生じていた特徴による怒りは、支援者が他児童を支援していたり、十分に支援できる環境が整っていたりするにも関わらず、支援者がペースを乱されたと感じるような関わりをしていたことによって生じていたものであると考えられる。心理社会的発達理論の観点で論じると、A と同じく支援者の同一性の危機のより生じているものと考えられる。B との場合は、支援者が B の『空気の読めなさ』、『教科書の指示の従えなさ』を“能力的な課題”と予測をしているが、実際の支援では、支援者が他児童の支援を行っているといった、B との安定した環境の中で支援を行っていないような状況が見受けられる。そのような中で、支援者は不寛容な状態になり、怒りが生じていたと考えられる。また、これを自我アイデンティティの概念でいうと、この状況下においては支援者の自我アイデンティティにおいて、「自分が自分である。」という感覚を B が時間的・空間的に阻害していることで生じているとも考えられる。

また、支援者は児童の特徴について、児童の“能力的な課題”，つまり障がいに近い観点から児童を捉えていることから、それに従って論じると、齊藤(2010)は特別支援教育を担当する教員に半構造化面接を行った研究で、特別支援学級に在籍する児童においては、障がいのためにコミュニケーションのズレが頻繁に起きていると考え、コミュニケーションのズレが拡大して一方的な指導にならないために、教師側が様々な工夫をして、フォローをしていることを明らかにしている。支援者と B との間では言語によるコミュニケーションは行われていないものの、支援者が他児童を支援する様子が B には見えていない、また、支援者は教科書を見て従えば出来るが B はそれに困難さを感じており、支援者がそれを感じ取れないなど、児童と支援者の間で何等かの形でズレが生じていた可能性が伺える。しかし、支援者は“授業中では、1 つ 1 つ指示を出しているのになぜできないのかといった点で焦ってしまい、なかなかそこまで考えが行かず”と記録していることから、支援をするという点まで考えが及ばず、他児童と同じ目線で接していたことで怒りが生じたのではないかと考えられる。障がいについて、竹内ら(2017)の心理学履修学生が学習支援ボランティアを行って得たことの中には「発達障がいへ理解」といった大学で学んだ心理学や障害の知見が実践的に活かした経験をしたと言われているものがあり、本研究における支援者もこれと同等の体験をしているといえるが、特徴が分かっているにもかかわらずそれを理解した上で支援を出来るかどうかは別であり、児童の特徴を理解することと、その特徴を踏まえてどのような支援をするかの二点を分けて考えていく必要性がある。

### C への支援の中での困難さ

C への支援は、支援者が児童から拒否されることで『傷つき』が生じていた。C への支援も、A と B とを比較したときと同様で、児童からの働きかけの少なさ、更に C の場合は支援者に対して拒否的な態度をとることが多く、相互作用的な関わりが取れていなかったことが原因の 1 つであると考えられる。自我アイデンティティの概念を用いて論じると、この相互作用的な関わりが取れていなかったり、支援者に対して拒否的な態度をとったりしたことが、支援者の支援者としての役割を否定されたことに繋がったと考えられ、結果支援者は自らが支援者としての役割を自覚できなくなったため、傷つきが生じていた可能性が考えられる。

また、そのように相互作用が難しい背景に、児童に発達段階の自律対恥と疑惑の課題がある可能性も考えられる。

エリクソンはこの時期はトイレトレーニングに特徴づけられる時期で、精神分析では「肛門愛」とよばれ、この時期特有の満足感や固執性を表しているとしている。また、この段階において重要なのは、筋肉の成熟とそれに伴う「保持すること」と「手放すこと」といった幾多の激しく葛藤しあう行動パターンを調整する能力また調整できないと感じる能力であるとしている。この時期は大人と子どもとの間でどのように相互調整がなされるかが大きな課題であるとされており、この相互調整が適切になされないと自身の身体内部について無力であり、外面的にも無力であると感じ、これの前の発達段階に戻るか、葛藤を抱

えたまま前進して、自律しているふりをしたり、満足とコントロールを探したりしなければならないとしている。C の場合は、#4 の支援者の振り返りにおいて、“能力的な課題や対人関係に問題はない”としながらも“周囲に自分から話しかけて助けを求めることがないので、目立ちにくく、将来的に困り感を抱えることになった時に心配である”という記述があり、支援者から見て児童は一見何も問題を抱えていない児童として見られているように見受けられるまた同時に練り消しを作っている場面では“触ろうとするが児童は練り消しを隠す”とあり、児童は支援者に練り消しを作っていることを指摘されたことで恥をかいているようにも考えられる。エリクソンは恥については十分に研究がなされていないとしながらも、恥とは「自分が完全に人目に曝され、また見られていると意識すること」としており、練り消しを作っていることを支援者に見られていると意識され、また、支援者が<練り消し大きい出来たね。>などと声を掛けることが周囲に伝わっていると児童が認識したとすれば、人目に曝されていると同じ状況になると考えられる。エリクソンは恥をかかせる状況が続くと、正しくあろうとする感覚よりも、見られていないなら上手く逃げてしまおうという感覚が生まれるとし、C の場合は授業に取り残されそうになると、周囲の児童が何をしているのかを見ることで今なにをすべきかを把握し、課題に取り組んだり授業を受けたりすることが目立つ児童であり、そのようにして解決していたと思われる。また、自律の発達には初期の基本的信頼が十分に発達し、持続しなければならないとされており、この点においてもC は課題があった可能性が考えられる。#1 において『授業への取り残され』が生じていたり、隣の児童に自己紹介できなかったりしていたという状態は、前者は学校や担任に対する信頼、後者は同年齢の児童に対する信頼が築けていない可能性が考えられる。また、#1 では支援者にも「すっごく緊張したー！」と言うことが出来ているにも関わらず、その後の支援では支援者の話しかけに対して無反応だったり、無視したりするような態度を取るなど、支援者との間でも信頼が保てておらず、不信が上回っているような状態が見受けられる。また、このような不信が上回っている状態は支援者にも生じていると考えられ、#19 ではそれまでのC への支援から『関われなさ』が生じており、支援者も児童に対して信頼よりも不信が上回っている状態であった可能性が考えられる。

#### **困難さによって生じる支援者側の感情**

3名の児童との間で生じる困難さの背景を考察してきた。3名それぞれに共通していえるのは、支援者のアイデンティティ、つまり、支援者の支援者としての役割を保つことが出来なくなる危機感を支援者が感じることによって困難さが生じている可能性が示された点である。一方で、それによる支援者側に生じる感情は異なり、A の場合は焦りや苛立ち、B の場合は怒り、C の場合は傷つきであることが分かった。ここでは生じる感情について、より支援者の視点から論じていくこととする。

生じる感情について、本研究からは肯定的な感情が生じるか、否定的な感情が生じるか、支援者側の要因として考えられる1つの可能性として、A との支援の中で支援者が児童のことをどのように予測しているかによって生じる感情が異なる可能性があることが見いだ



された。A との記録では、特に#10 では支援者は児童との関わりにおいて授業の流れなどから様々に情報を得ながら予測をしており、支援者の予測を下回る行動を児童がしていると支援者に否定的な感情が生じ、上回る行動を児童がしていると支援者に肯定的な感情が生じている。これはその児童との間ではなくとも、支援者が今その場で体験していることを、貴重な経験として、学びの場として捉えているのであれば、それが本人以外から見たらネガティブな体験のように思えるようなことであっても本人からすればポジティブな体験として捉えられるといえるし、支援者本人が苦手さを感じていたり、拒否感が強かったりするようなことであれば、それが本人以外からみたらポジティブな体験であってもネガティブな体験として捉えられると思われる。割澤(2015)は、支援者は《ネガティブな体験》と《ポジティブな体験》をしていくとしており、それが支援者の予測によるものであるとすれば、支援者がその体験をどのように捉えるか、それによってどのように感じたかについて捉えることは、自らで振り返って次にどのように学級支援をしていくかについて考えることにも繋がり、また、どのように対策をすればよいのかを考えることにも繋がると思われる。

また、支援者個人に焦点を当て、心理社会的発達理論に合わせて考えると、支援者のアイデンティティを保てなくなることが焦りや苛立ちなどの感情に繋がるとしたが、同時に支援者が自分の思うように支援できないことによるものであると考えられ、井田(2014)が挙げる困難さの、工夫しても【うまくいかない】に近い形での課題があったと考えられる。研究Ⅰにおける 3 学期中のある児童との関わりでは、支援者が“声が通った”際に支援の効果を実感していたり、研究Ⅱにおいて B との関わりの中で“\*くんの相手をしていた際にも「ねえ先生来て。」とお構い無しに言う”と支援者が他児童の支援をしているところを乱すような関わりをされることで“少しイラッと”来ている点から、支援者の考える通りに支援が来ないことで何かしらの感情が生じていると考えられる。これらは児童と支援者との間でどのように調整をするかという点で課題があり、その調整がうまくいかないことで支援者側に感情が生じている可能性があるとする、C への支援における困難さであげた自律対恥と疑惑という発達課題が関係する可能性があると考えられる。C においても同様の課題が見出されていたが、支援者側の視点で考えると、支援者が支援者なりに目標を持って児童を支援しているときにその児童が支援者の思うような動きをしなかったり、支援者の予測を下回るような行動をすることが多いと、支援者も無力感を感じると考えられる。また、エリクソンはこの時期の「保持すること」と「手放すこと」の、特に「手放すこと」について、破壊的になることにもなるし、「明け渡す」ことや「そのままにしておく」ことにもなるとし、自由に選択するという自律を、適切な中で経験することができなかったり、あるいは信頼を早い時期に喪失することでその経験が弱められたりすると、敏感な子どもは、自分の衝動をすべて自分に向け、自分自身を過剰に操作したり、良心を早熟に発達させたりとしている。支援者の行動に置き換えて考えると、A に対して生じていた苛立ちは破壊的に近いとも考えられ、失望はそのままにしておくということに近く、B との間では、#27 の振り返りで“強く注意する形で児童に関わってしまう”という点から自分自身を過剰に操作する形

に近いと考えられる。また、研究Ⅰ、Ⅱ両方で度々“児童を気付かせる”役割や、“自力でやってほしい”という記述があるが、これは自律対恥と疑惑の課題の解決を考えると、相互調整を相手に求めているような関わりに近く、支援者が無意識的に感じ取っていた課題である可能性が考えられる。一方で、Bとの#25における関わりで“少しイラッときたが堪えて”と表出せずに済んでいる点は、この時期に養われる自制心が働いたことによるものと考えられる。また、自律対恥と疑惑は、Cにも同様の課題があるとしているが、同じ課題を無意識的に感じ取ったことで、“児童に対して必要以上にかかわる必要はない”と感じながらも支援し続けた可能性があるかもしれない。

支援者に生じている感情を、心理社会的発達理論の観点から論じると、自律対恥と疑惑の課題が見いだされた。支援者側がどのような児童や状況に対して感情が生じるかによっても支援者の発達課題や、支援者が学級支援を行う意味が見出される可能性があると考えられる。しかし、困難さが生じたときに支援者にどのような感情が生じるかは支援する児童によって異なり、また支援者個々人の性格などによって異なる可能性も考えられる。特に性差という観点では、相澤(2009)の研究では、学級担任が「気になる」児童生徒についての調査研究の中で、低学年に限らず小学生の低学年、中学年、高学年いずれも「気になる」児童は男子の割合が多く、全体として男子は 85.4%、女子は 14.6%であることを明らかにしており、「気になる」女児自体が稀有であったり目立たなかったりする可能性があり、女児に対する支援の中で抱く困難さは、特に筆者のような男性の支援者から女児への支援という観点を含めても、別の困難さがある可能性が考えられる。これらの点については今後の研究の課題であるといえる。

以上から、それぞれの児童との関わりの中で生じた困難さ、それによりその困難さによって生じていた感情や関わり方から支援者の課題が示されたが、その困難さを現実的にどう対処していくかが重要である。その後どのように対処していったかについて、支援者の A への対処を事例として取り上げてみていくこととする。

#### **困難さの対処(Aの事例から)**

支援者は A との関わりをやめることなく、継続していくことが出来ている。A への支援の困難さの中で同一性拡散が生じている可能性があるとしているが、エリクソンは同一性拡散はそれまでの課題と比較しても非常に重要で困難な課題であるとしている。一方で同時に青年期においては標準的な危機であるとしていることから、防衛しようとする支援者の態度は正常な反応であるともいえるが、焦りや苛立ち、そして失望へと繋がっていく A への関わりは、その後の支援の継続に影響しかねない。結果において支援者は自らに生じる感情を受容していることが挙げられ、また杉本(2017)は、ボランティア活動の継続要因として支援しなければならないという責任感を挙げているが、必ずしもこれによって支援を継続できるわけではないし、また、支援者は支援する児童を“選択”できると考えるのであれば、その児童を支援しないことによって学級支援を継続することも出来ると考えられる。それまでの研究においても、教員からのフィードバックによって自らの役割を確認することが

できたり(杉本, 2017), 子どもを理解することと、担任を理解したり担任の意図を汲むような支援をするなどのバランスを取ること、積極的に学ぼうとすることによって困難さを軽減できたり(井田, 2015)することなどが挙げられている。しかし、そのような対処法が支援者にどのように作用するのかまでは述べられていない。以下では支援者の A への支援方法の困難さへの対処について、担任から意見をもらって解決しようとする場面があり、それがどのように支援者に作用しているのかを見てみることにする。

支援者は A への支援を継続していく中で、担任に A との関わり方について質問をし、以下のように振り返っている。

#12…授業終了後、先生に A の対応について話を聞きに行くと、自分が困ればやれる子、逆に自分が困らないとできない子、あまり近すぎ過ぎると甘えてしまうので、冷たいかもしれないがなるべく一人にさせてほしいとのアドバイスを頂いた。先生が普段どのように対応しているのかわかり、私自身細かい声掛けはむしろ甘えを助長してしまう(児童の場合、Sup が近づくと遊んでしまい、授業についていけなくなってしまう。遊んでしまうことも依存なのかもしれないが、Sup 側がイライラしてしまい、うまく対応できる自信がない)と感じていたが、全てを自力で行わせようとするのは児童が本当に困っているところを見逃しかねないので、今後は遠くで見守りつつ、様々な場面で児童は何に困っていて、どのように自分で対応しているのかを観察し、もしそれで自分で対応できないような場面があれば手を差し伸べたいと思う。

担任は A との関わり方について支援者に助言をしている様子である。それを受けて次の回では以下のように A への支援の振り返りを行っている。

#13…今日は児童に我慢してもらうことをお願いした。まだこの年齢では理解し難いことであると思うが、子ども同士でやり取りをする時にも、我慢しなければならない時は生じると考えられる。しかし、我慢だけをして終わるのではなく、我慢しても必ず後で約束は果たされることであったり、我慢できた分だけ約束を果たされた時の喜びは大きいものであると本児に理解して欲しいと思う(児童にそこまでの気持ちの持ち用はないかもしれないが)。ルールが守れない、自分の気持ちを優先してしまうことが児童の集団行動に適応出来ない理由の 1 つであると思われるし、その困り感を一緒に抱えるやり取りも必要であると思うが、だからといってルールを無視していいということはないと思うので、周囲の状況を鑑みて、必要だと思う場面では、ルールを教えるような関わりをしてみてもいいのではと思う。

支援者は A に対して“我慢してもらう”ことを心掛けた関わりを試している。また、その関わりの意図として“子供同士でやり取りをする時にも、我慢しなければならない時は生じると考えられる”としている。このように支援者なりに児童に対して支援目標を持ち、児童にどのようなになってほしいのかについてを考え、接している様子が見受けられる。麻生ら(2009)は、学校支援ボランティアを行うことで実習生は個々の児童を見極める力、個々の児童に対応する力、指導する力が身につくとしており、支援者は A との関わりについて担任から担任の視点から見た児童の課題についての情報を得て、それを元に支援者なりに関わ

りを考え、その関わりを試そうとすることに繋がっているように見受けられた。しかし、結果では#29で“先生との考え方の違いに苦労した”とあり、また、#13以降で支援者はAに対して失望していることから考えると、支援者にとってAの支援における困難さを対処出来ていたとは言い難い。このことから、支援方法を聞くだけでは支援者の困難さを対処出来るとは限らない可能性が考えられる。杉本(2017)は受け入れる学校側が出来るサポートの中で、教員からの肯定的な評価を受け取ることで、自身の活動の意義を感じ取ることに関がるとしているが、この場面においても担任から肯定的な評価があると、より困難さに対処出来ていたかもしれない。この点については、支援する学生に対し、「どのようなサポートを受けられると嬉しいか」のような質問をすると、より効果的な困難さの対処方法が見つかるかもしれない。

また、Aとの関わりでは担任から児童の課題とそれによる関わり方についての情報を得ているが、担任からどのような情報を得るかによっても対応方法や考え方が変わってくると思われる。また、#12では担任に対応方法を聞くのみであったが、支援者なりにどのように対応をしているか、支援者が対象児童についてどのように考えているかを話すことによっても、担任から助言を得て新たな関わり方を考えるきっかけになるなど、変わるかもしれない。この点については今後の研究の課題であるといえる。

最後に、様々な関わりを試すことについて、その次の#14でまた対応の困難さを改めて感じているなど、必ずしも改めた関わり方が手ごたえを感じるようになってはいないように見受けられる。上記のような“我慢してもらおう”という関わりについて、エリクソンの心理社会的発達理論の観点でいうと、“我慢”という言葉が表しているように、大人と児童との間での相互調整を課題としていることから、自律対恥・疑惑の課題を予想した関わりであると言え、児童はそれとは別の課題があった可能性が考えられ、同時にあらゆる可能性を考えて支援を行うという点が支援者の課題であるといえる。Aへの支援の困難さの中では、不全感の増大による困難さの可能性について触れたが、もし不全感の増大を基にした関わりを考えるとすると、支援初期のように、児童の努力を評価するような形での関わりが考えられる。しかし、支援したことがすぐに手ごたえを感じられないからといって別の支援方法を試すことは心理社会的発達理論から、児童にとっては自律対恥・疑惑の課題において、外部からの過剰なコントロールによって無力感を抱かせてしまう可能性があり、また支援者側からしても斉一性・連続性という観点で一貫せず、自我アイデンティティを上手く確立できなくなってしまうかねないと思われる。関わりを通じて児童がどのような反応を示したか、支援者としてはどのように感じたかを把握し、なぜそのようになったのかを考え続け、その上で様々な関わり方を考え、実行していくことが好ましいと言えよう。

## 総合考察

### 事例を研究する意味

本研究を行う背景として、それまでの研究での問題の観点からいうと、支援する側の人の個性や発達から捉え直す必要性があるという問題意識から、学生が学級支援で何を体験しているのかについて、役割獲得、困難さという点を取り上げ、その結果から心理社会的発達理論と合わせて研究を行った。ここでは、個別の事例を取り上げて研究することの意味を、発達的に捉えることの意味も含めて論じていくこととする。

そもそも事例研究自体は日本の心理臨床の中で 1980 年代から展開されており、その後も研究が続けられてきた。しかし、個人情報を取り上げることへの配慮といった倫理的な問題、エビデンスの問題が取り沙汰されるようになったことで批判が生じた。しかし、近年では実証主義的な研究のもう 1 つの方法として質的研究、事例研究が取り上げられるようになり、より厳格な手続きの下、事例研究を行う試みがなされ、事例研究が再評価され始めている(山本, 2018)。本研究においても、倫理的な問題から個人情報が明らかにならないかどうか、第三者の目を入れるなどして最大限の配慮を行い、エビデンスの問題についても本研究では子どもの反応や支援者の振り返りの記録を取り入れるなどしてエビデンスとして十分に提示できるように最大限配慮した。

次に、質的研究の中でも本研究のような筆者が筆者の事例を扱う形での研究について論じると、例えばセラピストがクライアントの治療との中で自己省察をするような形などで取り上げられるようなことが多い。山本(2019)は 3 人の心理臨床家の事例から「臨床経験をいかに語ったか」という問いの下にそれぞれの心理臨床家から 1 事例ずつ取り上げて論じている。それぞれの事例から、直接的な対話を書き記すことで省察と気づきを得られていること、治療方法に焦点を当て、その過程で起こっている事象を明らかにしていること、事例から読み取れるセラピストの思いやそれに応えるクライアントとの“物語”の中から自身にも多様な影響を及ぼしたことなどが語られている。最後に、個々の治療におけるシチュエーションは違うが、3 名に共通していることとして、個々の事態に対して徹底的に検討・省察し、自身によって生まれた言葉によって典型事例の物語を構成していることを挙げている。本研究ではこの 3 名について、振り返り記述の中から毎回どのようなことを考えて学級支援に臨んでいるのかについて取り上げ、様々な研究と比較しながら相違点やその場面で生じていた事象を諦めや傷つきといった形で自らの言葉に置き換えることで、典型な事例とまではいかないが、本研究により見出すことの出来た 1 つの“物語”として構成することが出来たと考えられる。一方で事例の選び方について、山本(2018)がいう典型事例は、多くの気づきを得ることが出来、「こと」の本質が見えたり、顕著に現れたりするような事例であるとしており、本研究では特に研究Ⅱにおいて、3 名それぞれの事例に支援者が支援の困難さを抱いたという点で様々な気づきを得るきっかけになったともいえ、事例として取り上げることに支障はないと考えられる。また同時に、事例研究の進め方という観点から、

単一事例を深く追求する「事例それ自体の研究」と、ある事例もしくは複数の事例から普遍性を導きだそうとする「事例を通しての研究」があるとしており、研究Ⅰでは筆者自身を取り上げていることから「事例それ自体の研究」で、研究Ⅱでは筆者自身としながらも3名の事例を取り上げていることで、「事例を通しての研究」にも近い状態であるといえる。この研究Ⅱについては筆者自身からの視点として考えれば「事例それ自体の研究」といえる。本研究では3名からでは普遍性を導き出すことは困難と判断し、3名それぞれについて研究し、導き出された結果について支援者の視点から考察するという形をとったが、普遍性を導き出すという観点でいうと、より多くの児童を取り上げて論じることで普遍性を導き出すことが出来ると考えられる。

また、研究ではSCATを用いて分析を行ったが、作成されたシートの枚数に差が生じている。これは事例によって観察している時期や回数などに差があるということを同時に指し示しており、省察や気づきにも差が出ると考えられる。それによって事例によってどの程度詳細に述べられているかが異なるといえる。これは南(1991)では対象の経験した文脈をどれだけ把握しているかが記述の厚みに繋がるとしており、この記述の厚みという点において差が生じていた可能性が考えられ、3名を毎回支援し、記録することで改善出来たと考えられる。

次に学級支援に関する研究において見出されたことについて論じると、支援者を事例として取り上げることによって、従来の研究では捨象されてしまうような概念やそれらのプロセスについて、なぜそのような事象が起きるのかを取り上げて論じることが出来た点、それまでの研究によって明らかになっていた概念やそれらのプロセスについて、それに至るまでを、そのときに学生が置かれていた環境や学生、児童の動きなど、複合的、相互作用的な観点から何が影響しているのかを明らかにできた点で有意義であるといえる。

まず前者の捨象されてしまうような概念やそれらのプロセスについて、研究Ⅰでは、役割を獲得するまでの過程の中で、始めは教師の指導の仕方や方針が何なのかを考え、それを取り入れた形で支援を行っていたということが明らかになっていたが、これは杉本(2017)では児童との関係がうまく取れないことで《ネガティブな体験》として認識され、井田(2014)ではこれによって【子どもの気持ちを考えられていない】状態で【クラスの流れを重視する】考え方に基づいて支援を行っており、事前に何も知らない状態でクラスに参入していることから【何をしたいかわからない】状態であったとしており、教師の視点を取り入れて支援を行うことは支援初期には比較的生じやすいことではあるものの、その後の支援経過においてよい影響をもたらさないと考えられたからか、取り上げられることはなく、それがなぜ起こるのか、それが起こることによるメリットについては論じられていなかった。本研究においては、これについてその後の支援者の行動を記録から見たり、心理社会的発達理論の観点から論じたりすることでその行動がなぜ生じるのかだけでなく、その行動が生じることによるメリットについて論じることが出来た。また、心理社会的発達理論から論じることによって、それまでの研究で言及されていた教師視点の取り入れが起らなかったときにどのよ

うな可能性が考えられるかについてを論じることも出来た。一方で、本研究は一事例のみの扱いであるため、それまでの研究に別の 1 つの知見を示しただけに過ぎず、それが学級支援を行う学生全般に対し通用するかどうかは今後も同様の研究を続けることで明らかにすることが出来るといえる。

次に後者の、それまでの研究によって明らかになっていた概念やそれらのプロセスについて、それに至るまでを複合的、相互作用的な観点から何が影響しているのかを明らかに出来たという点について、杉本(2017)の研究で明らかになっていた《ネガティブな体験》と《ポジティブな体験》について、研究Ⅱでは A との支援の困難さの中でその生起要因として支援者側の予測が関連している可能性が示唆されている。これが明らかになったことで、何をもって《ネガティブな体験》、《ポジティブな体験》とするかについて改めて定義をし、同じ学級支援を行っている学生全員に対し質問紙など量的に見るなどして整理する必要があるといえる。一方で個人の主観によって《ネガティブな体験》、《ポジティブな体験》が変化するということは、本研究において筆者に生じていた感情が必ずしも学級支援を行う学生に生じる感情ではないということも留意する必要がある。竹内ら(2017)の心理学履修学生と教育課程履修学生の違いで明らかになっていることと比較すると、筆者は心理学を履修する学生であり、学生は担任の視点を取り入れたり児童の視点を取り入れたりするなど、担任と児童との三者関係の中で支援を行っている様子が伺えるが、これが教育課程履修学生の場合だと、より教師の指導の仕方を反映させた関わりを重視した関わりになり、それによって生じる困難さも異なると考えられる。この個人によって異なる困難さについては、量的研究などで何がネガティブな体験及びポジティブな体験なのかを明らかにした上で、事例研究で、それと異なった点について考察することで、より深い考察を得られると考えられる。また、実際の学級支援においても、学生が何をネガティブな体験及びポジティブな体験として感じているかについて、量的研究で示されたネガティブな体験及びポジティブな体験と異なるかを把握することで、その学生個人が苦手としていること、得意としていることが分かり、学生を派遣する大学側や受け入れる学校からすると、学生をどう支えていくかという点で役立ち、学生本人からすると、得手不得手を自覚し、その後の支援に役立てられるといえよう。

これらのことから、学級支援を事例として取り上げる意味として、支援者個人の支援記録を取り上げ、それについてある観点から考察を繰り返すことで、取り上げられた事例が 1 つの“物語”として支援モデルの 1 つを提示することが出来ること、またそれまでの研究で、捨象されたり明らかになっていた概念などの生起要因やその背景といった詳細を探ることが出来、それが明らかになることによって、本研究では学生を支えるために何をすればよいのかを具体性を持って示すことが出来るということが挙げられる。これについて、大谷(2016)は、量的研究も質的研究も最終的には普遍性、一般性を目指しているとしており、量的研究では普遍性、一般性を追求するために分析する対象の母集団をなるべく多くすることが挙げられるが、質的研究では個別のデータを深く追究していくことで普遍性、一般性を追求と

している点からこれと同じであると言え、また、南(1991)は、事例研究を行う動機として、扱う事例そのものに特殊性があり、科学的関心を引き起こすような場合と、事例そのものは特殊ではないが、他の研究方法によっては見逃されてしまう詳細の現象を明らかにしたい場合とがあるとしており、本研究では他大学でも比較的行われていることを事例として取り上げていることや、筆者の所属する大学においても 2005 年から学級支援と臨床心理士の実習を兼ねて学級支援が始まっていることから、事例そのものの特殊性は低いものと言え、後者の他の研究方法によっては見逃されてしまう詳細の現象を明らかにするための研究であったといえる。

このような研究を行う上での注意点は、記録をいかに正確に取るかという点が 1 つ挙げられる。本研究でも研究Ⅰでは、実際の支援と記録する日数が経過するなどして信頼性が低くなっていたり、対象児童との関わりの中で具体的に何をしていたのかの記述が少なかったりしただけでなく、そこで支援者が感じていること、支援者から見た児童の様子といった記述が抜けており、妥当性も低かったと考えられる。研究Ⅱにおいても特に児童毎による支援回数の差を改善する必要があるものの、研究Ⅰと比較すると事例として読み手にとってもわかりやすい記述になっていたといえ、それによって質的研究にとってより意味のあるデータへと発展させることが可能であろう。

次に発達理論を取り上げることについて論じると、支援の経過を時間軸を損なわずに考察することが出来たという点で有用であったと考えられる。

GTA などの分析方法では、例えば記録から文章を切片化することで概念を生成し、カテゴリー化を繰り返し、概念間、カテゴリー間の関係を見出すことでどのような流れがあるのかを見ていくことになる。従来の研究でもこれは同様であるものの、抽出された概念やカテゴリーが起こることは見出すことが出来ても、それがどの段階で起こるのか、何が契機となって生じるのかといった点は生起する事象が少なかったり、個人によって異なったりするなどの理由から捨象されやすく、それによってその経路を辿らない人がどうしてその経路を辿らないかが分からず、学級支援に置き換えると、どの段階でドロップアウトしてしまったかなどが分かりにくくなってしまうと考えられる。本研究でも研究Ⅰでは M-GTA に則った方法を用いることで概念を抽出し、プロセス図を作成したが、それだけを用いるのではなく、筆者の事例を取り上げることで、いつその抽出された概念やカテゴリーが起こっているのか、何が契機となっていたかなどを時間軸に則って具体的に明らかにすることが出来たと考えられる。

また、学級支援は 1 年間の流れの中で支援者も児童も何等かの人間的な発達をすると考えると、人間の発達をライフサイクルの観点で捉えるエリクソンの心理社会的発達理論は、支援者も児童も同じ時間軸の中で発達すると捉えることが出来、相互作用的な要素のある本研究では一貫した見方が出来るという点で有用であったと考えられる。しかし、事例によって当てはまる部分を抜粋するなどして妥当性が失われる危険性がある。発達理論も様々な学者によって知見が追加、発展していることから、複数の理論から考察することでより支



援者や児童の理解に繋がるだけでなく、理論を恣意的に選んでいる恐れといった、考察における妥当性も損なわずに行えると考えられる。

### 学級支援を行う学生の姿勢

最後に、この研究を行うに至った筆者個人の背景としては、私自身が学級支援をしていく中で、手応えを感じる時と困難さを感じる時とあり、支援者が一体何をしているのか、それ自体が見えにくくなってきてしまっていたことに始まる。ここでは、本研究から見えてきた学生の支援者としての役割と、支援を行なっていく上で必要な姿勢について述べていく。これは、実習生でもある心理学を学ぶ学生が、学級支援という実習の中でどのようなことに気をつけると深い学びになるかにも通ずるといえる。

学級支援を行うことで、麻生ら(2009)は、分析力、対応力、実践的指導力が身につくとしている。しかし、それを身につけるためには児童や学級全体の支援ニーズを把握することと、支援をする自らについて顧み続けることが必要であると考えられる。

学級支援では、困り感を抱えている児童を何等かの形で支えていくことが目的であるが、その際児童から支援者に助けを求めてきて支援者が介入する場合もあれば、児童から助けを求められず、支援者が様子を見て支援が必要だと判断し、介入する場合がある。その際に児童が何に困っているのか、何を希望しているのかを聞き取ることが出来ると、児童を支えることが出来ると考えられる。本研究では、{問いかけ}によって児童の支援ニーズを把握しており、児童の話聞くことが出来たと思われる。児童に{問いかけ}することは支援ニーズを把握するだけでなく、児童と関係性を作ることでもできたり、児童がどのような考え方を持っていたり、どのような性格なのかなどの情報を集めることもでき、様々な点で有効であると思われる。特に関係性を作るという点は、研究Ⅰにおいて“児童たちも前期よりもサポーターである自分に慣れてきたようで、授業中に声をかけたり、ノートを見たりしても恥ずかしがる様子がなくなってきた”とあるように、支援の質にも影響すると考えられるので、重要であると思われる。一方で、授業は先生からの指示に児童全員が従うことで成り立っていることから、児童の支援ニーズを把握したら、次に支援者は児童がどのようにすれば納得できるか、授業進行に遅れずに授業について行けたり課題に取り組めたりするかを考えることである。町田(2010)は先生の指示に児童全員が従えていれば学級支援する支援者は必要ないと述べており、授業進度に追いつけなかったり、課題に取り組むはずが何等かの理由で課題に取り組めていなかったりする児童がいて、学級支援のニーズが発生していると思われる。そのような児童に対し、ニーズを把握したうえで、そのニーズを満たすために、例えば課題に取り組むことに不安を抱えているようであれば一緒に取り組んでみたり、図工の時間で何を作ればよいかわからなかったりなどがあれば、＜～すればいいんじゃない？＞と提案をするなどの関わりが生まれる。そのような関わりからも児童の特徴や様子がつかめ、どのように支援をしていけばいいのかを把握していくことが出来るとと思われる。

次に、自らについて顧みることについては、本研究では主に記録の書き方について述べる。研究Ⅰにおいてはその日の支援報告のみという形で、その時に支援者は何を思っていた

のか等についての記述はほとんどなく、客観性を担保するに近い記述にはなっていたものの、経過や児童との間で生じる細かなやり取りまでは記述出来ていなかった。鯨岡(2005)は、エピソード記述について、インタビュー調査を例に挙げて、インタビューをしている本人も疑問に思ったり、インタビューする相手の発言に納得や共感を示したりするなどしながら聞いているはずであり、その点を描き出せないようであればエピソード記述にはならず、客観主義の枠組みからは抜け出せないとしており、研究Ⅱではその点を重視し、振り返りだけでなく、支援している間に思っていたこと、その瞬間に湧き上がっていた感情などを含めて記述することに努めた。結果として記述する技術の不足だけでなく、記述の方法論に偏った書き方になってしまったこと、児童の欠席や授業内容、支援者が支援しないなどの理由で毎回確実に記述することが難しかった点は今後の課題であるが、支援した際の記録は、あとで振り返ったときにその時のことを思い浮かべやすい生き生きとした記述になっていたように思う。それと同時に、自らが何を思って支援していたかについてや、その瞬間に思い浮かんだ感情を記述することで、自らが対象児童に対してどのような支援を行いたいのか、その支援を行う上で自分にある課題は何なのか、また、何が達成出来て何が達成できていないのかなどを自覚することは困難な作業であるものの、1つ1つ描写することでその時の状況も思い浮かべながら支援について考えることができた。本研究において用いた記録は、実習の報告書としての記録であるものの、同時に自らを振り返る道具でもあると私は考える。事実を羅列するだけでなく、その時何を思っていたか、その瞬間に生じた感情などに敏感になることでその後の支援に役立てることができるし、自分が何が出来ているのか、何に困っているのかを自覚することで対応方法をどのようにすればよいのかなど相談しやすくなると私は考える。

## 今後の課題

研究Ⅰ研究Ⅱともに筆者の記録のみを用いていることから一般化には限界がある。今後はより様々な所属、年齢などの支援者や、対象の学年、児童の性別によって様々なデータを考察していく必要があると考えられる。更に用いた記録について、記録の書き方や記録する児童を安定して見ることが課題であったといえる。

次に、筆者自身の属性について、研究Ⅰと研究Ⅱでは筆者の経験年数が異なることで体験していることが異なる可能性が考えられる。研究Ⅰでは教師視点を取り入れて支援を行っていたり、支援方法を模索していたりしていたが、研究Ⅱでは教師視点を取り入れることが生じていたかは議論する必要がある、支援方法については1年目で様々な支援方法を得ていることから支援方法を模索する段階はあまり起こらないといえる。また、研究Ⅱの考察における自我同一性の危機は研究Ⅰの段階では役割を獲得している段階であったことを考えると、2年目に生じる特有の事象であった可能性が考えられる。それまでの研究では支援期間が長くても1年以内であることが多かったことから、支援期間を2年とすることでより

詳細のデータを取ることが出来たといえるが、特に 2 年目で生じていた自我同一性の危機が生じるかどうかについては、今後支援を長期間行っている学生を対象とした事例を考察する必要があるといえる。

次に、本研究はエリクソンの心理社会的発達理論の観点から論じたが、筆者がどのような特性なのかを明らかにしていないため、考察で論じられていた発達の課題を解決しているのか、葛藤を抱えているのかは疑問が残る。今後は支援者の所属だけでなく、特性なども明らかにするとより発達論と比較しやすいと考えられる。

最後に、研究Ⅱにおいて#19 ではクラス全体について以下のように記述している。

#19…今日は Sup がいることで甘える児童がいたり、うるさくなる児童がいたことで、先生  
の表情も固かったり、Sup に対してつっけんどんな対応？をされたような感じがして Sup  
として入ることの意味がないように感じられた 1 日であった。

本研究では児童と支援者とのやり取りを中心として支援者が抱える困難さを取り上げ、論じてきたが、先生とのやり取りの中でも困難さを抱えている可能性があり、また、それが児童との関係性にも大きく影響している可能性が伺える。筆者が学級に支援に入っている先生への配慮などから支援者から声を掛けづらかったり、先生から声を掛けてきたりすることも少なく、担任との関係をどのように構築していくかという点が本研究のみならず筆者自身の課題であった。担任とのやり取りの重要性についてはこれまでの研究でも大きく取り上げ、同時に担任も忙しく中々やり取りすることが難しいと取り上げられているが、この点について支援者本人が抱える困難さについても明らかになることでより学級支援における支援者が抱える困難さ、それにどのように対処すればよいかが明らかになるであろう。

## 謝辞

本論文の作成に当たり、丁寧なご指導を賜り、支えてくださった首都大学東京の下川昭夫教授に心より感謝し、深く御礼申し上げます。また、実習中も様々な助言を賜りましたこと、深く御礼申し上げます。

また、たくさんのご指導賜りました先生方にも深く感謝し、御礼申し上げます。

研究を承諾して下さった小学校の管理職の方々、支援の現場でお世話になった先生方、児童の皆さまにも深く感謝申し上げます。

アドバイスを下さった諸先輩方、励まし合った同期にも深く感謝申し上げます。

## 引用文献

- 相澤雅文・本郷一夫(2009). 学級担任が「気になる」児童生徒についての調査研究(1)——京都府の小学校学級担任への調査から—— 京都教育大学紀要 115 131-142
- 麻生良太・松本 正・大岩幸太郎・藤田 敦・竹中真希子・衛藤裕司(2009). 学校支援ボランティアの参加した大学生の自己省察と体験——大分大学教育福祉学部における「まなびんぐサポート」事業を通して—— 大分大学教育福祉科学部研究紀要 31(2) 165-177
- Erik, H.Erikson(1959). Identity and the Life Cycle. International Universities Press,Inc. (エリク, H. エリクソン 西平 直・中島由恵(訳)(2011). アイデンティティとライフサイクル 誠信書房)
- 井田若葉(2014). 小学校の学級支援サポーターが抱える支援の難しさを軽減するプロセス 平成 26 年度首都大学東京人文科学研究科修士論文
- 神澤 創・佐脇亜依・大畑 豊(2008). 学生サポーター派遣事業に関する研究——サポートニーズ調査と事前教育に関して—— 帝塚山大学心理福祉学部紀要 4 17-30
- 木下康仁(2007). 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)の分析技法 富山大学看護学会誌 6 2 1-10
- 鯨岡 峻(2005). エピソード記述入門——実践と質的研究のために——
- 町田智美(2010). 「学級という集団への支援」という視点から見た学級支援の可能性：ある小学校通常学級での学生による支援の事例から 平成 21 年度首都大学東京人文科学研究科修士論文
- 松本 正・大岩幸太郎・藤田 敦・衛藤裕司・竹中真希子・麻生良太(2009). 学校支援ボランティアの現状と課題——大分大学教育福祉学部「まなびんぐサポート」事業の検討を通して——大分大学教育福祉科学部研究紀要 97-105
- 南 博文(1991). 事例研究における厳密性と妥当性——鯨岡論文(1991)を受けて—— 発達心理学研究 2 1 46-47
- 文部科学省(2008). 教育サポーター制度の普及に向けて——一人ひとりの経験と知が求められています—— [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/01\\_1/080708.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/01_1/080708.pdf)(2019 年 12 月 20 日)
- 文 部 科 学 省 (2015) . 学 校 支 援 ボ ラ ン テ ィ ア に よ る 効 果 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/054/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/10/1364954\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/054/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/12/10/1364954_03.pdf)(2019 年 12 月 30 日)
- 森下 寛・久間清喜・麻生良太・衛藤裕司・藤田 敦・竹中真希子・大岩幸太郎(2010). 学校支援ボランティアにおける省察的実践の支援体制と実習生の学習の関連性について——大分大学教育福祉科学部「まなびんぐサポート」事業を通して—— 大分大学教育福祉科学部研究紀要 32(2) 261-275
- 棕田善之・佐藤 真(2012). 小学校 1 年生が捉えた幼稚園と小学校の違いと環境への適応過程に関する研究——修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて—— 教育実

践学論集 13 15-24

永井 徹(監修) 青木紀久代・平野直己(共編)(2012). 乳幼児期・児童期の臨床心理学(ライフサイクルの臨床心理学シリーズ) 培風館

中谷陽輔・友野隆成・佐藤 豪. 現代青年においてアイデンティティ(自我同一性)の危機は顕在化するのか(2011) パーソナリティ研究 20 2 63-72

大谷 尚(2011). 質的研究シリーズ SCAT:Steps for Coding and Theorization——明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法 感性工学 10(3) 155-160

大谷 尚(2007). 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案——着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—— 名古屋大学大学院教育発達化学研究科紀要 54 2 27-44

大谷 尚(2016). 質的研究とは何か 薬学雑誌 137 6 653-658

齋藤なつ子(2010). 小学校特別支援学級におけるコミュニケーションのズレとその修正プロセス——児童に対する教師の指導と働きかけに着目して—— 首都大学東京 東京都立大学 心理学研究 20 17-24

瀬底正栄(2009). 発達障害のある男児の個別支援に関する事例研究——重要な他者との関係性による発達支援—— 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要 1 81-94

杉本希映(2013). 大学生のよる学校支援ボランティアの現状と課題 目白大学心理学研究 9 107-119

杉本希映(2017). 大学生の小学校におけるメンタルサポート・ボランティアの体験プロセスとシステムの検討 学校心理学研究 17 29-43

武田 篤・斎藤孝・新井敏彦・神 常雄(2011). 特別支援教育支援員の現状と課題——特別支援教育支援員へのアンケート調査から—— 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 33 189-193

竹内美智・山本真由美(2017). 学習支援ボランティア学生のボランティア活動における学び——心理学履修学生と教職課程履修学生との違い—— 徳島大学 大学研究ジャーナル第14号 37-48

東京学芸大学「小1プロブレム」研究推進プロジェクト(2010). 第一章「小1プロブレム」に関する研究と政策の経緯と現状 Retrieved from <http://www.u-gakugei.ac.jp/~shouichi/report/pdf/houkokusyo-01.pdf> (2019年6月10日)

浦崎 武(2006). 高機能広汎性発達障害をもつある小学生男子のへの重要な他者との関係形成による適応支援 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要 8 1-18

割澤靖子(2015). 臨床実践に関心をもつ大学生の小学校におけるボランティア体験の意味 教育心理学研究 63 162-180

山本 力(2018). 事例研究の考え方と戦略——心理臨床実践の省察的アプローチ—— 創元社

山本 力(2019). 先達の「事例研究の方法」に学ぶ 臨床心理学 19 6 667-670